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

Факультет иностранных языков
Кафедра лингводидактики

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Сборник научных трудов

Брест, Беларусь – 2017

УДК 81+37 8(063)
ISSN 2519-4593/

Рецензенты:

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

Редакционная коллегия:

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

Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов : сборник научных трудов / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. В.Ф.Сатиновой. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – 382 с.

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

I. ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ЦИВИЛИЗАЦИЙ

УДК 316.77

Лепешко Борис Михайлович
Профессор кафедры философии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
borys_lepieshko@tut.by

ПАРАДОКСЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье рассматривается противоречивый характер понятия «коммуникация», представлены основные функции коммуникации применительно к общественным наукам. В этом контексте сделан акцент на правовой и исторической проблематике. В аспекте коммуникации рассмотрен феномен толерантности, продемонстрированы как позитивные, так и негативные интерпретации данного явления. Проблема коммуникационного взаимодействия рассматривается и в плане формирования новой парадигмы знания, проанализированы феноменологические, иные постулаты неклассического знания применительно к коммуникации, и ее эвристическим возможностям.
Ключевые слова: Коммуникация, правовая коммуникация, социальная коммуникация, аксиология, неклассическая парадигма знания, толератность, информация и информационное общество.

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

PARADOXES OF SOCIAL COMMUNICATION

Abstract: The contradictory nature of the concept of communication and the basic communication functions in relation to the social sciences are discussed in the article. The emphasis on the legal and historical issues is made. The phenomenon of tolerance, which demonstrates both positive and negative interpretation of communication and communication interaction problem in terms of the formation of a new paradigm of knowledge are considered in the article. Phenomenological and other non-classical postulates of knowledge in the field of communication and its heuristic capabilities are analyzed in the article.
Keywords: Communication, legal communication, social communication, axiology, non-classical paradigm of knowledge, tolerance, information and information society.

Понятие «коммуникация» сегодня преисполнено гносеологического оптимизма, мало того, оптимизма идеологического, политического, даже этического. Предполагается, что новый мир, который уже за окном, посредством коммуникации наконец-то избавится от категории «чужой» применительно к странам и народам. Выражается уверенность, что модернизация будет осуществляться именно под флагом коммуникации, что значит, диалога, открытости, толерантности. Коммуникация позволит

преодолеть деление на «нас» и «их», позволит исключить кровавые конфликты и столкновения, «поликультурность» посредством коммуникации станет не прекраснодушной утопией, а реальностью, в том числе и в странах Восточной Европы. В науке коммуникативные поиски и соответствующая практика позволят сформулировать новые методологические концепции, которые приведут к прорыву в сфере теоретического обществознания. Скажем, феноменолого-коммуникативная теория в праве, успешно разрабатываемая санкт-петербургскими учеными-юристами может стать приемлемой не только в сфере юриспруденции.

Однако – странная вещь: чем больше мы рассуждаем о преимуществах коммуникации, чем больше убеждаемся в том, что альтернативы коммуникации нет и быть не может, в частности, вследствие общественной природы человека и доминирования постнеклассического типа рациональности, как на первый план выдвигаются противоречия, парадоксы, в каком-то смысле дезавуирующие идею коммуникации. Примеров тому – бесчисленное множество.

Так, например, процесс коммуникации направлен на осмысление и понимание ситуации, текста, действия, однако господствующий вектор современного обществознания направлен как раз на то, чтобы исключить одномерность в понимании, чтобы представить мыслительный процесс не столько в виде поиска истины, сколько как сам процесс этого поиска. То есть, призыв к пониманию сопровождается констатацией невозможности понимания. Возьмите ситуацию в сфере методологии истории (в частности): здесь не просто акцентируется внимание на господстве релятивистских тенденций, на невозможность утверждения той или иной конкретной истины, сколько делается ставка на пресловутый плюрализм мнений, поиски многочисленных смыслов, интерпретационное своеволие, утверждение альтернативности мышления как господствующего стереотипа мыслительной деятельности. Последний пример из российской образовательной практики: существуют десятки учебников истории, все с грифом Министерства образования и все они поразному трактуют исторические факты. В этой ситуации поиск «единства», «согласия», «взаимопонимания», о чем толкует теория коммуникации, наталкивается на провоцируемое обществоведами, прежде всего, «многообразие», «дезавуирование истины», плюрализм как цель, смысл и средоточие теоретических исканий. И речь не о том, что вот это – плохо, а вот это – хорошо. Речь о противоречии, конфликте теоретических и политических парадигм, конфликте, выход из которого просматривается плохо.

Основная функция коммуникации связана не только с пониманием, но и с поиском неких «согласительных» суждений по основным вопросам развития социума, природы, при всем внимании к индивидуальному фактору. Скажем, по отношению к войне и миру, освоению космоса, этическим перспективам человека. Иначе коммуникация – зачем? Однако,

если одна «рука» пишет и утверждает важность социальной общности в рамках борьбы за мир, утверждения гуманистических идеалов, то «другая» разрушает эту общность, поскольку на первый план выдвигаются совсем иные цели и задачи. Здесь на первом плане формальные аспекты, мыслекоммуникация вне сущностного, содержательного аспекта. И этому не надо удивляться, поскольку, как замечают авторы популярного белорусского «постмодернистского» словаря, коммуникация совсем «не обязательно предполагает наличие содержательно-смыслового плана».

Коммуникация связана с социальным взаимодействием, однако оно, социальное взаимодействие, невозможно вне понимания характера ценностных, идеальных установок. Однако если мы обратимся к общественной, политической практике, то легко заметим, что здесь парадоксы приоритетны, а диалектика выглядит лишь «приводным ремнем» парадокса. Сколько уже было сказано замечательных слов о том, что война, например, одно из жесточайших и уничтожающих мир проявлений человеческого духа, что это средство самоуничтожения, гибели цивилизации в целом. А что на практике? Мощные современные государства навязывают свою волю государствам более слабым, причем все чаще – силой оружия. При этом осуществление такого рода целей происходит под лозунгами коммуникативными по своему духу: «о единстве стран и народов», «о защите демократии», «об экспорте собственного понимания основополагающих ценностей». То есть, я решаю собственные геополитические задачи, но под замечательными коммуникативными лозунгами о единстве целей и идеалов, решении глобальных для человечества проблем. Конечно, не коммуникация в этом виновата, однако очевидно и иное: коммуникация – не самоцель, она тогда имеет какой-то смысл, когда встроена в систему ценностей более общего порядка. Здесь, забегая вперед, заметим, что такими категориями могут быть, прежде всего, этические компоненты, система этики.

Еще пример, связанный с таким важнейшим постулатом коммуникативного процесса, как информация, развитие информационного общества. Как показали известные разоблачители тайн спецслужб, прежде всего западных, Дж.Ассанж (сайт «Викиликс») и особенно, Э. Сноуден, бывший агент ЦРУ, развитие информационных процессов продемонстрировало всему миру не только достоинства этого замечательного процесса, но и его очевидные издержки. Границ, где заканчивается «информация» и начинается заглядывание в «замочную скважину», фактически не существует. Все в итоге решают не законы, даже не идеалы, а целесообразность. А целесообразность определяется политическими, идеологическими, экономическими соображениями, чрезвычайно прагматичными и узко локализованными, по сути. Причем определяет эту целесообразность очень узкий круг лиц, «коммуникативный истэблишмент». А если дело обстоит так, то, что

изменилось в мире по сравнению с обществами доинформационными, докоммуникативными? Получается, ничего не изменилось, кроме глубины, степени проникновения в тайны, как отдельных государств, структур, так и конкретных личностей. Впрочем, тайн вообще не стало, народы и люди оказались вывернуты наизнанку. Да, пожалуй, все это сопровождается очередным разочарованием как практического, так и теоретического свойства, поскольку кризис коммуникативного процесса отражает и кризис общества в целом.

Выдвижение на первый план категории «коммуникация» в современном обществоведении понятно и, признаем, в целом оправданно. Главным образом, вследствие очевидного кризиса сугубо рационалистического типа миропонимания и соответствующих методологических установок. Стало общим местом утверждать недостатки марксистского, позитивистского типа рациональности, например, в методологии истории. В методологии права сторонники коммуникативного подхода говорят о недостатках фактически всех предыдущих теоретических концепций: естественно-правовой, этатистской, социологической, психологической. На смену этим «устаревшим» моделям и в исторической науке, и в праве (в частности) выдвигаются разные варианты коммуникативного подхода. Но все они объединены рядом характерных признаков: это интегративный подход; это призыв заменить классическую аристотелевскую логику интуицией как определяющим методом научного познания; это замена строгих и ясных определений (дефиниций) процессом описания явлений, фактов; это опора на достижения, прежде всего, герменевтики и феноменологии, впрочем, еще и семиотики и так далее. Проблема здесь заключается не в том, что формулируется и находит своих приверженцев новая теоретическая модель знания, это как раз понятно и не вызывает возражений. Главный вопрос в своем роде идеализации, фетишизации понятия «коммуникация», когда вместо привычной (этической, материалистической, иной) иерархии предпочтений мы имеем опору на «новую» категорию, однако не имеем механизма реализации методологии, основанной на этом и близких ему терминах.

Помнится, Карла Маркса долгие десятилетия упрекали в том, что он предложил теоретический принцип, скажем, приоритет материального фактора над факторами идеальными, духовными, но не «расписал» механизм применения этого «принципа» к анализу различных обществ (хотя нам хорошо известны работы и К. Маркса, и Ф. Энгельса, обращаясь к котором мы можем достаточно уверенно говорить о демонстрации эвристических возможностей марксизма). Нечто похожее происходит и ныне. Заявляется принцип – скажем, в том же праве: вне коммуникации нет права. Право существует до государства, в том числе и в архаичных обществах. Право формулируется всеми членами общества, а популярный

до сих пор нормативизм – лишь одна из попыток правопонимания и, мягко говоря, не самая убедительная. В основе понимания права – как декларируется – человек как субъект правовых коммуникаций. Помести человека на необитаемый остров, даже с Уголовным кодексом подмышкой – разве можем мы говорить о праве? Право появляется лишь тогда, когда начинается процесс коммуникации, то есть, когда мы имеем, как минимум двух участников диалога и некую инстанцию, под которой понимается общество (государство). Важно заметить, что это еще одна попытка предложить новую интегративную теорию, которая объединила бы в себе элементы всех предыдущих подходов и которая была бы выстроена на базе теории коммуникации. Насколько убедителен такой подход, покажет ближайшая практика, вместе с тем, важно подчеркнуть и имеющие противоречия, парадоксы, о которых уже шла речь выше. Параллель же с марксистской методологией здесь не случайна. Скажем, Юрген Хабермас заметил по этому поводу (сопоставлению идей К. Маркса и коммуникативного подхода), что именно развитие коммуникативных практик и коммуникативная рационализация лежат в основе развития современного гражданского общества, а вовсе не способ производства. Скрытая и явная полемика с марксизмом – доминанта современного обществознания.

Таким образом, парадоксы коммуникации заключаются, во-первых, в неразработанности механизма, связанного с переходом от теории к практике, с фетишизацией данного термина, во-вторых. Фетишизация означает, что предложен термин, который, как когда-то «способ производства материальных благ», призван объяснить всю гамму общественных отношений. Как показала та же практика, это очень смелое заявление и не всегда оправданный теоретический подход. Однако понятно и иное: коммуникативный подход в разных общественных науках и с разной степенью убедительности продемонстрировали нам возможности нового методологического инструментария. И здесь очевидны теоретические достижения, имеющие прямой выход в социальную практику. О чем конкретно идет речь?

Во-первых, акцент на коммуникативную практику, социальную коммуникацию позволяет рассмотреть ряд вопросов по-новому, обратить внимание на детали, ранее ускользающие от нашего внимания. Типичный пример – анализ феномена толерантности. Для нас обращение к этому явлению важно постольку, поскольку многие исследователи, политики, публицисты полагают, что именно в этом качестве заключено сущностное отличие белорусов, как нации, как этноса от иных социальных образований. Кроме этого, толерантность фиксирует качественную специфику коммуникации, поскольку в этом случае очевидна нацеленность на согласие, терпимость, учет и признание альтернативных точек зрения. Но ведь важно заметить, что толерантность – это не только благо, не только положительная

характеристика. Толерантность может выступать и как отрицательное свойство тех или иных поступков, тех или иных действий. Скажем, терпимое отношение к злу, недостаткам, агрессии, в этом контексте можно вспомнить и такое популярное понятие, как «конформизм». Это к тому, что славословие по поводу толерантности того или иного этноса необходимо рассматривать конкретно исторически, в рамках движения социума, когда более понятно, где проявляются позитивные акценты этого феномена, а где мы получаем на выходе нечто иное.

Есть здесь и иная проблема, которую можно обозначить так: а к чему должно быть «привязано» само понятие «толерантность», что первично по отношению к нему? Пресловутые «общечеловеческие ценности», дискредитированные в эпоху перестройки, да и ныне? Что по этому поводу может подсказать теория коммуникации? Прямых ответов мы не найдем, однако очевидно, что кроме этического компонента нашей жизни поставить что-либо «над» толерантностью невозможно. Мне уже приходилось вспоминать полемику патриарха Алексия II в Страсбурге с евродепутатами по поводу неодобрительного отношения Русской православной церкви к реализации абсолютных прав человека, вплоть до процессов, известных сегодня по событиям во Франции (легализация однополых браков и т.д.). Когда патриарха спрашивали: если права человека первичны и абсолютны, то почему РПЦ выступает против реализации прав геев и т.д.? Алексий II ответил замечательно: у вас, – говорил он, – искаженное представление о приоритетах. Не права человека первичны, а этические, христианские ценности. В начале «не убий», «не укради» и так далее, а уже потом реализация тех или иных прав человека.

Джон Локк, который впервые ввел в оборот понятие «толерантность» в своих известных «Письмах о толерантности» (1689), отмечал, что ценности, которые позволяют преодолеть нетерпимость, связаны с такими категориями, как «вера», «доброта», «любовь», «добрая воля» и иные. Но это – в основном этические категории. В результате развития общества мы пришли к выводу, что нельзя меньшинство (какое бы то ни было) выталкивать за границы социума, нельзя допускать появления все новых и новых париев, отверженных по тому или иному признаку. Нельзя и допускать того, чтобы большинство, как бы оно не чувствовало свою правоту, подавляло инакомыслящее и инакочувствующее меньшинство. Это, как представляется, должно быть бесспорным, но как же тогда поступать? Ведь разночтения, конфликты между «нами» и «ними», между «своими» и «чужими» могут быть очень существенными, вплоть до применения оружия. Более того, большинство вправе заявить о своих правах с той же долей уверенности, с какой отстаивает свои права меньшинство. И здесь возможны различные варианты ответов на этот вопрос.

Постмодернистская традиция полагает, что для решения поставленной проблемы надо «ликвидировать» понятие истины. То есть, если нет истины, то нет и критерия, по которому мы можем определиться с тем, кто прав, а кто нет. Никто не прав и, в то же время, все правы. Нет истины, и отсутствует интеллектуальное основание для споров. О чем спорить-то, если правы, могут быть все участники коммуникации? Более того, признание чего-либо истинным означает, что формируется некая норма (правовая, в частности), установка, а все то, что находится за пределами этой нормы, «выпадает» из допустимого в данном обществе. И здесь действительно существует проблема, поскольку появляются основания для прессинга, причем самого разного рода в отношении тех, кто «выпадает из нормы». Вспомним известное решение афинского законодательного органа античного периода, в котором было решено «считать ослов конями». В самом деле, почему бы и не считать? А кто не согласен, того накажем.

Существуют и иные варианты решения проблемы толерантности. Назовем лишь один, современного британского либерального философа Р. Хеа, который писал так: «человек толерантен, если в нем есть готовность уважать идеалы других как свои собственные». Понятно, что и здесь возможна критика: скажем, а если это идеалы человеконенавистнического толка? Поэтому представляется возможным лишь один, этический вариант, связанный как с достижениями мировых религий, так и с социальным опытом человечества в целом. И это особенно важно подчеркнуть сегодня, когда общество, прежде всего, западное ищет и находит совсем иные пути развития, предлагает нетрадиционные ценности поставить во главу угла, действует вразрез с христианской, интеллектуальной традицией. Здесь не место для расширенной полемики, но важно понять лишь одно: решения такого рода ставят под сомнение возможность дальнейшего развития человечества в привычном, нам виде, на основе сформировавшихся на протяжении тысячелетий ценностей. Под угрозой само существование цивилизации, так как из-под нее «выдергиваются» базовые основания существования. Нельзя сказать, что это «невозможно», возможно, как свидетельствует практика, все, что угодно. Но разве это тот путь, который единственный и который принесет обществу небывалый расцвет и воплотит идеалы добра и любви – об этом можно и нужно спорить.

Краткий экскурс, в проблему толерантности показывает, что и здесь формируется некое парадоксальное смысловое поле, связанное со многими факторами. Это и отсутствие однозначности в понимании самого понятия «толерантность», недостаточная разработанность его гносеологической, онтологической структуры. Это и некритическое отношение к термину в том случае, когда он связан с характеристиками того или иного этноса. До сих пор непонятны механизмы, вследствие которых толерантное, на первый взгляд, общество «взрывается» негативным отношением к

«чужому». Какую роль в этом непростом процессе играют традиции, социальные стереотипы, ментальность отдельных сообществ? Очевидно, перед нами широкое поле для исследовательской деятельности.

Для формирующегося общественного сознания белорусов большую актуальность имеет вопрос о стереотипах национального характера в контексте коммуникации. Ведь называя ту или иную нацию, тот или иной народ, мы тут же вызываем к жизни определенные стереотипы по отношению к этой нации. Вот, дескать, французы – весельчаки, жуиры и бонвиваны. Англичане – любители овсянки, аристократы и традиционалисты. Белорусы – толерантный, терпеливый народ. Русские – здесь и удаль, и молодечество, и медведи с водкой. Правда, Владимир Соловьев, известнейший национальный философ, говорил об этом так: есть «веселая Франция», но «святая Русь». И ведь эти и им подобные оценки появляются не сами собой, они менее всего формируются в процессе нашего собственного опыта. Основная предпосылка такого рода квалификаций – традиции, опыт предыдущих поколений, стереотипы, установки предшествующих веков. Причем оценки не обязательно могут быть негативными, в них может присутствовать и позитивный контекст, связанный с делением людей по признаку «свой» и «чужой». Скажем, принадлежность к определенной конфессии определяет наше позитивное отношение к представителю «своего» вероисповедания (правоверный, ортодоксальный, кафолический). Формирование идеалов, связанных с национальной идеей – из этого же смыслового ряда. Скажем, Жанна д'Арк во Франции – воплощение французского национального духа, соответствующей идеи. Вильгельм Телль в Швейцарии – здесь и свобода, и вооруженная борьба с угнетателями. А вот «школьный учитель», который, по словам Бисмарка, объединил Германию – еще один национальный тип. Нет смысла говорить о белорусской национальной идее – она еще не выкристаллизовалась и, можно считать, потому, что не персонифицирована в какой-либо героической, интеллектуальной личности. Люди плохо воспринимают любовь к идее – общо, туманно, неясно. Хотелось бы чего-либо более конкретного, желательно из плоти и крови. Но вот с этим, как раз и проблемы.

Будущее социума, как это очевидно, связано с исключением вражды, ненависти к «чужому», изменением тех стереотипов, которые провоцируют подобного рода настроения и действия. Но как изменить стереотипы, если они действительно впитаны с молоком матери? Вот здесь коммуникативная теория подсказывает некоторые пути, формы решения и среди них на первом месте информационный ресурс. Во-первых, предлагается проанализировать, выявить тот внутренний механизм, благодаря которому стереотипы сохраняют свое влияние. Что лежит в основе стереотипов – действия средств массовой информации, семейные традиции, влияние групп, коллективов, к которым принадлежит данный

индивид? Во-вторых, как же изменить стереотип – в ходе социальной практики, изменения информационных потоков, идеологического, психологического влияния? Конечно же, если бы такой универсальный механизм, такой метод уже был апробирован и показал высокую эффективность, то человечество изжило бы те стереотипы, которые достались нам от прошлых веков. То есть, эффективного и признанного метода такого рода не существует. Но есть понимание того, что бороться с негативными стереотипами можно путем культурной экспансии любого рода, поскольку культура априори противостоит негативным стереотипам. Кроме этого, важно выявлять групповые стереотипы как наиболее распространенные и влиятельные и целенаправленно работать именно с ними. Уместно и обращение к языку, поскольку здесь имеется возможность демонстрации зависимости негативных стереотипов от некогда сформировавшихся понятий, дефиниций. Более того, унизительные, негативные ярлыки могут быть дезавуированы не только «сущностным» способом, путем формулирования рациональных аргументов, но и путем классической коммуникации, что значит – воспитания толерантности, желания и возможности понимания, информационной сдержанностью и предложением альтернативных позиций.

Вообще говоря, стереотип – это приспособление человека к действующим нормам. Если я (мы) застаю мир именно таким, то я действую в рамках сложившихся ценностей и идеалов. Если же я захочу изменить этот мир, то я неизбежно вступаю в конфликт с окружающим большинством. Причем здесь действует и иная закономерность: чем более я (мы) отстаиваю действующие стереотипы (как негативные, так и позитивные), тем с большим предубеждением я (мы) отношусь к позиции «чужих» групп. Степень поддержки собственных стереотипов обратно пропорциональна степени принятия стереотипов чужих. Возникает высокая степень нетерпимости, снизить градус которой можно либо средствами сугубо правовыми (подчеркнутое уважение к закону), либо психологическими, информационными, политико-идеологическими.

Практика политической жизни в нашей стране достаточно недвусмысленно фиксирует истинность приведенных суждений. Скажем, в рамках деятельности тех или иных оппозиционных групп присутствует высокая степень принятия (защиты) собственных взглядов и непринятие взглядов политических визави. Отсутствует желание найти компромиссное решение. Причем чем ожесточеннее позиция, тем выше неприятие мнений тех, то придерживается иных убеждений. По ходу полемики формируются соответствующие ярлыки (вроде «красно-коричневых»), эти ярлыки превращаются в политические аксиомы и новое поколение оппозиционных политиков воспринимает их именно как аксиомы, а не ярлыки. То есть, формируется стереотип уже нового порядка и уровня.

Из этого же смыслового ряда – стереотип о «советскости» современной белорусской политико-экономической практики. Конечно же, ни советский строй, ни советское прошлое в целом реанимировать не получится, даже если такое желание есть. Но ведь нельзя забывать, что советский строй связывается со стереотипами самого разного рода, как позитивными, так и негативными. Эти стереотипы живут у нас и тогда, когда старшее поколение ностальгирует по молодости, и тогда, когда вспоминаются очевидные социальные достижения того периода. Причем эта тенденция набирает силу, о чем свидетельствуют социологические опросы, как в России, так и у нас. И здесь главное не только в сравнении покупательной способности рубля тогда и сейчас, сколько в желании сохранить атмосферу стабильности того времени, ощущение оптимизма, уверенности в завтрашнем дне. Негативные же (реальные) стереотипы того времени вспоминаются всякий раз, когда возникает потребность в аргументах политического свойства, как правило, уничижительного («совок»).

Конечно же, коммуникация – это процесс не только дня сегодняшнего, но именно сегодня с ним связывают самые большие надежды в рамках переустройства, развития общества. То ли потому, что иные ресурсы исчерпаны, то ли в связи с тем, что атомизация общества достигла угрожающих размеров и большинство понимает: чтобы выжить, надо говорить и понимать. Будем и говорить, и понимать – тем самым мы не избегнем стереотипов, но можем исключить ненужные негативные крайности в нашей жизни.

УДК 808.5;324

Посохин Иван Андреевич
Преподаватель кафедры русистики и восточноевропейских исследований, философский факультет, Университет им. Коменского, г. Братислава, Словакия
ivan.posokhin@uniba.sk

ПРЕДВЫБОРНАЯ РИТОРИКА КАНДИДАТОВ В ПАРЛАМЕНТ СЛОВАКИИ В 2016 г.

Аннотация: В статье рассматривается предвыборная риторика кандидатов в парламент Словакии в 2016 г. Основной акцент сделан на анализе используемых в рекламных материалах партий и в высказываниях их лидеров языковых средств и образов. Отмечается вербальная агрессивность кампании и активное использование образа «внешних и внутренних врагов».

Ключевые слова: Словакия, выборы, предвыборная риторика, стереотип, образ, политический дискурс.

Posokhin Ivan

Lecturer, PhD., Department of Russian and East European Studies, Faculty of Arts, Comenius University, Bratislava, Slovakia

CAMPAIGN RHETORIC OF CANDIDATES IN 2016 SLOVAK PARLIAMENTARY ELECTION

Abstract: The paper focuses on campaign rhetoric of candidates in Slovak parliamentary election held in 2016 mainly studying linguistic means and imagery present in parties' advertising and in their leaders' discourse. It demonstrates campaign's verbal aggression and active use of the image of external or internal enemy.

Key words: Slovakia, election, campaign rhetoric, stereotype, image, political discourse.

5 марта 2016 года в Словацкой Республике проходили очередные парламентские выборы, результаты которых принесли немало неожиданностей и всколыхнули местную общественность. Стоит напомнить, что предпоследние парламентские выборы в стране проходили в 2012 году и были досрочными, поскольку коалиционному правительству, сформировавшемуся по итогам выборов 2010 года, был вынесен вотум недоверия в связи с проблемным ратифицированием договора о Европейском фонде финансовой стабильности. Если выборы 2012 года проходили в контексте европейского долгового кризиса, то в 2016 году выборы проходили в еще более напряженной обстановке, вызванной небывалой волной беженцев и экономических мигрантов из Ближневосточного и Североафриканского регионов. Помимо этого, выборы в Словакии проходили в сложной внутриполитической ситуации, поскольку правящая партия «Smer» (*Направление*) и ее лидер, премьер-министр Роберт Фицо, долгое время подвергаются критике в связи с коррупцией и неблагоприятной обстановкой в секторе медицины и образования, малого и среднего бизнеса. Именно «анти-Фицо» риторика и вопрос беженцев стали центральными аспектами в предвыборной кампании этого года. В результате в парламент прошло рекордное число партий – 8, включая традиционные левоцентристские (Smer) и правоцентристские (Most-Híd, #Sieť, OĽaNO-Nova), либеральные правого толка (SaS), «внесистемные» правого толка (Sme rodina), националистические (SNS) и даже ультраправые партии (ĽSNS – Marián Kotleba). В этой статье мы хотели бы кратко рассмотреть наиболее примечательные черты предвыборной кампании различных партий с позиции их риторики, используемых ими языковых средств, создаваемых ими образов. В качестве источников мы избрали предвыборные плакаты партий и отдельные высказывания политиков в СМИ, которые «в структуре политической коммуникации играют роль медиатора-посредника между политиками и народом» [10, с. 58]. В современных политических реалиях рядовой гражданин какой-либо страны чаще всего не имеет возможности личного контакта с политиком или другим государственным деятелем. Поэтому ему приходится воспринимать его

таким, каким его представляют обществу средства массовой информации. Однако в период предвыборной кампании дистанция между рядовым гражданами и политика иллюзорно сокращается за счет более частых публичных выступлений политиков и более пристального внимания к ним со стороны СМИ. Осознавая роль СМИ, современные политические деятели уделяют большое внимание взаимодействию с ними. В романе «Бессмертие» Милан Кундера пишет, что «политик зависит от журналиста». Но, в то же время, журналист тоже находится в зависимости. Кундера утверждает, что он, с одной стороны, зависит от тех, «кто платит», т.е. от рекламных агентств, покупающих у газет места для размещения рекламы, а у телевидения и радио – эфирное время. Но в еще большей степени журналист зависит от «имагологов». По мнению Кундеры, это люди «убеждений и принципов», требующие от журналиста, чтобы его газета (телевизионный канал, радиостанция) соответствовала духу «имагологической» системы на данном этапе исторического развития [8, с. 126-131]. Если обратиться к терминологии современного политического дискурса, то такими «имагологами» можно в определенной степени назвать политических имиджмейкеров, PR-менеджеров и других людей, чьей обязанностью является создание и поддержание имиджа политического лидера, особенно в период предвыборной кампании.

Стратегия выстраивания медиа-образа наиболее популярной словацкой партии «Smer» базировалась на нескольких ключевых моментах: создание у избирателя образа партии «для народа» и «партии-защитницы». Если первый момент использовался партией и раньше, то второй стал особенно актуален в связи с ситуацией с беженцами. Главным слоганом предвыборной кампании партии «Smer» стала фраза «Robíme pre ľudí» (*Трудимся для людей*), подчеркивающая направленность партии, прежде всего, на «простых» людей, менее привилегированные слои населения. Дополнительным слоганом стала фраза «Chránime Slovensko» (*Защищаем Словакию*), которая приобрела в современной обстановке особое значение, поскольку авторами предвыборной компании использовался традиционный образ «незримого врага», от которого нужно защищать, и таким врагом стали беженцы, мигранты и в целом мусульмане. Если в текстах плакатов «враг» остается без конкретной номинации, то в речи представителей партии он называется прямо. Особую огласку в Словакии получило высказывание Р. Фицо о том, что необходимо «не допустить появления консолидированной мусульманской общины в Словакии» [6], которое даже предлагалось проверить на предмет разжигания межконфессиональной вражды. Помимо антимусульманской риторики, предвыборная кампания «Smer» подвергалась критике и за излишний популизм, недостоверность используемых при аргументации фактов и уход от ответственности за проблемы в обществе и экономике. Однако это не помешало Р. Фицо и его коллегам набрать наибольшее

количество голосов избирателей, хотя в этот раз их было значительно меньше, что не позволило создать однопартийное правительство, как 4 года назад.

Тема «врага» и потребности в безопасности оказалось очень благодарной и активно использовалась в агитационных материалах других партий (KDH, Most – Híd), которыми неоднократно использовались формы таких слов, как «bezpečie», «bezpečný» (*безопасность, безопасный*).

В наиболее радикальной форме антимусульманскую, антицыганскую, а также «анти-Фицо» риторику использовала ультраправая партия Мариана Котлебы **«Ľudová strana – Naše Slovensko»** *(Народная партия – Наша Словакия)*, которой удалось использовать недовольство действиями правительства и нагнетаемую в обществе (в том числе и правящей партией) атмосферу исламофобии в свою пользу. В обращении, которое он адресовал премьеру Р. Фицо, М. Котлеба высказался следующим образом: «Сегодня Европе брошен один из самых серьезных вызовов в истории. В то время, когда речь идет в прямом смысле о выживании нашего народа, нашей веры, культуры и традиций, в то время, когда иммигранты тянут руки к нашим женщинам, детям и земле, нам нужны смелые и эффективные шаги для защиты Словакии» [2]. Здесь заметно, как проблемы «больших» европейских стран, которых проблема беженцев коснулась в куда большей степени, трансформируются в гиперболизированные проблемы Словакии. Ключевым становится использование местоимения «наш», взывающего к коллективному чувству народа и выполняющего суггестивную функцию. Стоит обратить внимание и способ построения образа мигранта как агрессора («тянут руки…»). Особенно активное использование негативно маркированной лексики заметно в программных заявлениях партии, касающихся цыганского вопроса. Во-первых, партия сознательно использует вместо «политкорректного» термина «Róm», слово «Cigán», которое в словацком языке имеет скорее негативные коннотации и в политической коммуникации его стараются избегать. Во-вторых, с помощью языковых средств создается крайне радикализованный образ этой этнической группы с использованием так называемых «социальных стереотипов». Дж. Лакофф характеризовал социальные стереотипы как модель, широко распространенную в культуре, влияющую на производство «поспешных, скоропалительных» выводов о каком-либо явлении в его целостности, на основании того, что стереотип представляется как типичный случай [9, с. 159]. В данном случае цель создания подобного радикального стереотипного образа видится в апелляции к негативным чувствам, вызванным исторически сложившимися сложными взаимоотношениями словаков и цыган. На одном из плакатов под лозунгом «Spravíme poriadok» (*Наведем порядок*) цыгане даже названы «паразитами» [5, с. 8]. К правящей элите на этом же плакате применяется определение «воры в

галстуках». Помимо описанного выше, этой партией активно использовалось и обращение к евроскпетическим настроениям в обществе, вызванным все тем же иммигрантским кризисом и «диктатом» Брюсселя. Один из их плакатов партии М. Котлебы использовал лозунг «Najvyšší čas vystúpiť z EÚ!» (*Пришла пора выйти из ЕС!*). Как видно, данная партия не прибегала к завуалированным посланиям, а использовала популярную и недвусмысленную риторику, с помощью которой ей удалось получить 8 % голосов избирателей и пройти в словацкий парламент. Показательно, что в значительной мере эта риторика повлияла на молодых людей, пришедших на выборы впервые [1].

Темы «внешних врагов», мигрантов, однако, обошли стороной визуальную составляющую предвыборной кампании партии **«Sloboda a Solidarita»** (*Свобода и солидарность*), занявшей на выборах второе место. Их агитационные плакаты были практически полностью сосредоточены на внутренних проблемах Словакии, прежде всего в сфере предпринимательства и трудового законодательства. Их главным лозунгом стала фраза «Aby sa doma oplatilo pracovať, podnikať a žiť» (*Чтобы дома можно было работать, заниматься предпринимательством и жить*). Ключевым словом здесь становится слово «дома», снова взывающее к коллективному чувствованию населения страны. Однако в устных выступлениях представители партии высказывались по наиболее «горячим» темам также довольно радикально, несмотря на либеральный характер партии. В частности, ее лидер Рихард Сулик, известный своим евроскептицизмом, сделал несколько жестких заявлений о мигрантах, которых, например, предлагал погрузить на военные корабли и вывезти их «туда, откуда они приехали», уточнив позднее, что речь шла о потенциальном центральном лагере для беженцев и нелегальных мигрантов [7].

Партия **#sieť** (*Сеть*), которой перед выборами прочили место лидера оппозиции, построила свою визуальную агитационную кампанию на слогане «Dobrý štát slúži ľudom» (*Хорошее государство служит людям*). Очевидно, что ключевыми является словосочетание «dobrý štát», поскольку в словацком языке слово «dobrý» имеет целый ряд значений и включает семы «соответствующий нормам морали, достойный, справедливый, честный» [3] и т.п., которые способствуют созданию ясного коммуникативного сообщения. Помимо этого, словосочетание «служит людям» можно интерпретировать с точки зрения того, что в нем «люди» (в значении «простые люди, народ») оказываются в незримой оппозиции неким неназванным привилегированным классам. В целом, в кампании этой партии особый акцент делался на декларируемой порядочности и чувстве ответственности перед избирателями. На выборах, тем не менее, партию ждало разочарование, поскольку ее кандидаты получили лишь необходимый для прохода в парламент минимум голосов. Неудача отчасти

связывается с двусмысленной риторикой лидера партии Радослава Прохазки, который не мог четко сформулировать ответ на вопрос, станет ли его партия сотрудничать с партией «Smer» в составе потенциального коалиционного правительства (в итоге на данный момент они сотрудничают).

Под интересным слоганом, даже ставшим предметом насмешек и пародий в словацком Интернет-пространстве, выступила перед выборами партия **«Sme rodina»** (*Мы семья*) Бориса Коллара, словацкого предпринимателя с противоречивой репутацией. На наиболее популярных плакатах портрет лидера партии сопровождали надписи «Môžete mi veriť, nie som politik» (*Можете мне верить: я не политик*) и «Nevolím politikov, volím Borisa» (*Не голосую за политиков, голосую за Бориса*). В данном случае можно наблюдать использование стереотипа о политике как о ком-то, кому не стоит доверять (в работе Дж. Лакоффа о социальных стереотипах типичный политик представлен как человек, который занимает соглашательскую позицию, обладает большим самомнением и бесчестен [4, с. 10]).

В целом, предвыборная кампания в Словакии характеризуется довольно высокой степенью открытости высказываний и меньшим дистанцированием политиков от общественности и друг от друга. Многие партии активно используют агрессивную риторику в адрес своих оппонентов. Помимо уже упоминавших выше примеров, яркое свидетельство тому представляет компания партии **«Obyčajní ľudia a nezávislé osobnosti»** (*Обычные люди и независимые личности*). Во главе партии стоит Игорь Матович, известный своей острой, порой переходящей границы «традиционной» политической коммуникации, критикой правительства Р. Фицо. Незадолго до выборов партией Матовича был переиначен главный слоган партии «Smer» «Chránime Slovensko», о котором мы говорили выше, в «Chránime zlodejov» (*Защищаем воров*). Впоследствии была также организована агитационная компания, призванная, в отличие от традиционных кампаний, агитировать голосовать не за кого-то, а, наоборот, *против* кого-то. Слоганом кампании стала фраза «Fico chráni zlodejov» (*Фицо защищает воров*), также характеризующаяся недвусмысленностью и прямым называнием объекта критики. В связи с подобными кампаниями И. Матовича не раз обвиняли в популизме и использовании «неспортивных» политических практик.

Из представленного выше краткого анализа предвыборной риторики в Словакии, можно сделать несколько выводов. Прежде всего, избирательная кампания в Словакии характеризуется активным использованием языковых элементов, персонифицирующих, прямо называющих и недвусмысленно критикующих политических оппонентов той или иной партии. Помимо этого, базовыми элементами предвыборной гонки-2016 стали лейтмотивы внешних (в виде беженцев и мигрантов) и

внутренних (в виде премьера Р. Фицо и его партии, а также цыган) «врагов», необходимости «защиты» от них и «борьбы» с ними. Предвыборная атмосфера и риторика кандидатов в парламент Словакии оказались созвучными ситуации в других странах Вышеградской четверки (Польша, Чехия, Венгрия), в которых в последние годы также активизировались националистические силы, растут настроения евроскептицизма и постоянно подогревается и актуализируется определенная степень исламофобии. В связи с этим данная тема видится перспективной и для более глубокого и детального анализа, в том числе компаративного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dugovič, M. U prvovoličov bodoval Kotleba, chyba môže byť v školstve / M. Dugovič // Dennik N. – 06.03.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://dennikn.sk/395832/prvovolicov-bodoval-kotleba-chyba-moze-byt-skolstve/. – Дата доступа : 03.05.2016.

2. Kotleba, M. Otvorený list R. Ficovi / M. Kotleba. – 19.10.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.naseslovensko.net/wp-content/uploads/2015/10/img-151030212919.pdf. – Дата доступа : 16.05.2016.

3. Krátky slovník slovenského jazyka. 4. dopl. a upr. vyd / Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj – Bratislava : Veda, 2003. – 985 c.

4. Lakoff, G. Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think. 2nd edition / G. Lakoff – Chicago : University Of Chicago Press, 2002. – 471 c.

5. Naše Slovensko. Noviny politickej strany Mariana Kotelbu – 02.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.naseslovensko.net/wp-content/uploads/2016/02/nase-slovensko-februar-2016.pdf. – Дата доступа : 15.05.2016.

6. Fico, R.: Musíme zabrániť vytvoreniu ucelenej moslimskej komunity. // Teraz.sk – 07.01.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.teraz.sk/slovensko/r-fico-musime-zabranit-vytvoreniu-u/174982-clanok.html. – Дата доступа: 08.05.2016.

7. Sulík, R. Imigranti potrebujú centrálny utečenecký tábor mimo EÚ. / R. Sulik – 26.06.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://sulik.sk/imigranti-centralny-utecenecky-tabor-eu/. – Дата доступа : 10.05.2016.

8. Кундера, М. Бессмертие / М. Кундера ; пер. с чеш. Н. Шульгиной. – Санкт-Петербург : Азбука, 2001. – 416 с.

9. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф ; пер. с англ. И. Б. Шатуновского. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.

10. Шейгал, Е. Семиотика политического дискурса / Е. Шейгал. – М. : «Гнозис», 2004. – 326 с.

УДК 37.01:303.446.23

Илюкевич Анна Павловна
Магистрант кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина Брест, Беларусь
anna_ilukevich@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация: В статье рассматривается актуальность поликультурного образования в рамках гуманистического подхода, а также формирование поликультурной среды как одного их важных аспектов межкультурного взаимодействия.
Ключевые слова: Процесс глобализации, межкультурное взаимодействие, поликультурное образование, поликультурная среда, мультикультурализм, гуманистический подход, разнообразие культур, типология организационных культур.

Ilyukevich Anna
Postgraduate Student, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

MULTICULTURAL EDUCATION IN THE ERA OF GLOBALIZATION AND INFORMATIZATION OF THE MODERN SOCIETY

Abstract: The following article shows the relevance of multicultural education in the frame of humanistic approach and the formation of multicultural environment as one of the important aspects of intercultural interaction.
Keywords: Globalization, intercultural interaction, multicultural education, multicultural environment, multiculturalism, humanistic approach, variety of cultures, typology of organizational cultures.

С началом третьего тысячелетия человечество вступило в эпоху тотальных изменений практически во всех сферах общественной жизни. Все чаще и чаще мы сталкиваемся с такими понятиями как интеграция, глобализация, информационно-коммуникационные технологии, инновационная среда. И действительно никто не станет сегодня отрицать, что влияние данных процессов и изменений на привычный нам образ жизни с каждым днем все возрастает.

С переходом от индустриального к постиндустриальному обществу, в котором сфера услуг становится приоритетной над промышленным производством и сельскохозяйственной сферой, человечество вступило на новую ступень своего развития. Так как ключевая роль в постиндустриальном обществе возложена на образование, науку и квалификацию человека, производственным ресурсом здесь становятся информация и знания, качество получения которых в значительной степени зависит от коммуникации.

В связи с нарастающей глобализацией обществом выдвигаются новые требования к модернизации системы образования. Как отмечает доктор педагогических наук О.Л. Жук, «благодаря развитию информационных и коммуникационных технологий происходит размывание национальных границ, создается на мировом уровне независимая территория для взаимодействия, сотрудничества, распространения информации и знаний. Формируется глобальная система знаний, которая объединяет культуры разных народов, охватывает экономику и политику, науку, образование» [2, с. 1]. Опираясь на это, система образования должна своевременно реагировать на социальные изменения, способствовать формированию у учащихся таких качеств как мобильность и открытость. При этом не следует забывать, что одной из важных задач современного образования является формирование способности к международному сотрудничеству, выработка уважительного отношения к другим народам и культурам, воспитание толерантности, равенства наций и отсутствия ксенофобии. Достижение данной задачи еще более становится актуальным в связи с нарастанием социальных и политических проблем, например, международный терроризм, изменения климата, энергетические проблемы, международные конфликты и миграционный кризис.

Вследствие происходящих событий и процессов человечество должно осознавать, что решение данных проблем коренным образом зависит от изменения своего самосознания и, конечно же, изменений взаимоотношений с представителями других культур.

Как отмечает швейцарский психолог Г. Эриксон, «на человеческое восприятие, мыследеятельность и поведение сильно влияет его социальное и культурное окружение, в котором он вырос. Различное культурное происхождение ведет к разному восприятию и оценке одной и той же ситуации. Это может привести как к различию во мнениях, так и к серьезным конфликтам. Это отражается не только в таком коллективе, члены которого являются представителями различных национальностей, но также и в том коллективе, представители которого имеют различное социальное происхождение и разное профессиональное образование» [8, с. 4].

Известный нидерландский социолог Г. Хофстеде в своем по сей день актуальном анализе культур исследовал культурные различия между организациями в 40 странах. В своих исследованиях он определил четыре важных параметра измерения культурных различий и возможных «возбудителей» культурных конфликтов:

– дистанция власти (power distance) – признаваемая или допустимая степень неравенства между людьми с точки зрения влияния на принимаемые решения. Проще говоря, это фактическая доступность руководства для подчиненных. Для культур с большой дистанцированностью от власти (арабские страны, Латинская Америка, Юго-Восточная Азия, Россия) характерно восприятие власти как наиболее

важной части жизни, преклонение перед начальством; для культур с малой дистанцированностью от власти (Австрия, Дания, США, Германия) характерно построение отношений на основе равенства, уважения к личности;

– избегание/неприятие неопределенности (uncertainty avoidance) – степень восприятия и реагирования на незнакомые ситуации, соблюдение ритуалов, норм и правил. Для стран с большим значением показателя избегания неопределенности (Дания, Финляндия, Япония) типично недопущение неопределенных, неясных ситуаций, стремление к установлению четких правил поведения, доверие традициям и устоям, склонность к внутригрупповому согласию, нетерпимость по отношению к людям с иной жизненной позицией, образом мышления; для стран с низким показателем избегания неопределенности (Германия, Франция, страны бывшей Югославии) характерно проявление личной инициативы, приемлемость риска, спокойное принятие разногласий, иных точек зрения;

– индивидуализм (individualism) – тяготение к личностным целям, осознание себя как «я», защита частных интересов, связи между отдельными личностями, не обремененными сильными обязательствами действовать совместно (США); для коллективистской культуры (Латинская Америка) присущи групповые цели, осознание себя как «мы», поддержание отношений, норм;

– мужественность (masculinity) – общества с жестким традиционным разделением и закреплением социальных ролей и трудовых функций между мужчинами и женщинами Г. Хофстеде назвал маскулинными, а общества со слабым разделением ролей – феминнными. Согласно его исследованию, наиболее маскулинная страна – Япония, за ней следуют германоязычные страны – Германия, Австрия и Швейцария. Среди стран с наиболее выраженными признаками феминности культуры – страны континентальной Северной Европы – Дания, Швеция, Норвегия, Нидерланды и Финляндия [5; 6].

Типология организационных культур Г. Хофстеде в большей степени применима к совместной деятельности международных организаций, где ключевую роль играют умение работать в интернациональной команде, способность понимать различия и особенности в поведении представителей разных культур, критическая оценка общественных стереотипов. Использование результатов исследования данной типологии позволяет успешно организовать межкультурную коммуникацию не только между людьми в профессиональной сфере, но и между учащимися учебных заведений и в Беларуси, где поликультурное образование приобретает все большее значение.

Несмотря на то, что большую часть населения нашей страны составляют белорусы, Республика Беларусь является многонациональным государством. А учитывая миграционные процессы в Западной Европе и

политические события на Украине, вопрос формирования поликультурной среды в процессе обучения выходит на передний план. Не следует забывать также и об увеличении количества иностранных студентов в наших высших учебных заведениях. И здесь мы не можем не затронуть проблему поликультурного образования.

Ведущей функцией поликультурного образования выступает формирование поликультурной личности, ориентированной на диалог и сотрудничество, что предполагает устранение в сознании личности противоречий между системой ценностей и нормативных установок, принятых в том или ином культурном пространстве; признание многообразия культур и их взаимосвязи; позитивное отношение к культурному плюрализму [1, с. 42].

Поликультурное образование базируется во многих странах на идеях мультикультурализма, представителями которого являются М. Гордон, У. Кимличка, Ч. Кукатас, В. Сайзмор, Н. Смелзер. По мнению идеологов этого направления, системообразующими характеристиками мультикультурализма являются следующие: открытое демократическое общество, в котором культурное большинство и культурные меньшинства пользуется равными правами и имеют равные возможности; поощрение культурного многообразия как источника развития личности и общества, создание условий для идентификации человека как в культуре своей общности, так и в общенациональной культуре, которая сложилась в результате взаимодействия всех культур, функционирующих в государстве [4, с. 84]. Исходя из этого, в рамках мультикультурализма человек рассматривается как многокультурная личность. С одной стороны, он является носителем культурных ценностей своей собственной культуры, с другой – представителем общенациональной культуры, готовым к межкультурному взаимодействию.

Что представляет собой готовность к межкультурному взаимодействию в процессе поликультурного образования? Многие ученые в этой области сходятся в том, что личность является центром пересечения нескольких культур: этнической и религиозной, гендерной и возрастной, социальной и профессиональной и др. Профессор О.Л. Жук рассматривает данный вопрос в контексте нескольких подходов, в том числе гуманистического и личностно ориентированного. С точки зрения этих подходов происходит наиболее полный учет индивидуальных особенностей обучающихся и опора на их социокультурный опыт. Гуманистический подход выступает своеобразным компенсаторным механизмом для личности, призванным смягчить или уравновесить влияние негативных факторов социализации в поликультурном обществе и проблем глобализирующегося мира [2, с. 3].

Важнейшим требованием гуманистического подхода является формирование в учебном заведении образовательной поликультурной

среды. Поликультурная среда – это сосуществование и взаимодействие в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур и их представителей, подразумевающее определенное отношение личностей к этому многообразию [1, с. 41]. Основным показателем эффективной поликультурной среды учреждения образования считают открытость личности к иным культурным ценностям, что предполагает, прежде всего, уважительное и толерантное отношение к представителям иного образа жизни и поведения, видение в культурном многообразии источника для взаимообогащения и взаиморазвития.

Формирование в учреждении образования поликультурной среды нацелено на обучение нормам межкультурного общения; формирование представлений о соотношении общепланетарной, межкультурной и национальной этики вербального и невербального общения в условиях межкультурного взаимодействия; подготовку специалистов к выполнению роли субъекта диалога культур, расширение сфер применения иностранного языка в академической и профессиональной деятельности преподавателей и обучающихся [1, с. 42].

Поликультурная среда призвана выступать источником для развития у обучающихся компетенций межкультурного взаимодействия, продуктивного и бесконфликтного общения; способности проявлять ответственность при принятии решений, справедливость и понимание в условиях социально-культурного многообразия.

Важнейшим условием функционирования поликультурной среды является ее интеграция в информационно-образовательную среду. Такая комплексная среда должна выступать источником содержания обучения и воспитания будущих специалистов, средством социальной, учебной и научной коммуникации, межкультурного взаимодействия.

Такой комплексный подход к описанию поликультурной среды ведет нас к тому, что педагог и обучающийся должны обладать готовностью к взаимодействию в поликультурной информационной среде. Сегодня в связи с модернизацией образовательного процесса педагог не является единственным носителем информации и знаний. Одна из основных его задач – научить учащихся самостоятельно искать и усваивать информацию, в том числе получать знания о разных культурах. А это достижимо только в том случае, если педагог и учащийся обладают следующими характеристиками:

– понимание необходимости сосуществования различных культур как основы сохранения жизни на земле;

– целостное представление о поликультурной картине мира, теории и практике межкультурных отношений;

– приятие различных культур как равноценных, равнозначных и равноправных;

– стремление к познанию различных культур, выявлению присущих им своеобразий;

– проявление доброжелательности и такта во взаимоотношениях с представителями различных культур;

– наличие умений и навыков взаимодействия в поликультурной среде посредством языка общения, толерантности и уважительности к ее специфическим особенностям [1, с. 44].

И здесь целесообразно говорить о создании так называемого «специального социокультурного образовательного пространства» [1] в учреждении образования, опираясь на национальную культуру, на свободу выбора своей национальной и религиозной идентичности.

Доминирующими принципами при этом являются:

– принцип толерантности;

– принцип диалога культур;

– мультикультурализм в организации социально-культурной деятельности учреждения образования;

– учет возрастных и индивидуальных особенностей личности.

Следует помнить, что отсутствие внимания к поликультурной образованности личности может привести к проявлению со стороны социально-культурной нетерпимости и враждебности к носителям других культур. Совместная деятельность педагога и учащегося по достижению успешной межкультурной коммуникации влияет на развитие интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер личности, что создает благоприятные условия для индивидуального и профессионального роста будущего специалиста в условиях глобализирующегося мира.

Таким образом, обращение к культурно-историческим достижениям других народов способствует более глубокому пониманию самобытности родного народа и повышает интернациональное сознание. Сегодня мы являемся свидетелями того, что человеческая цивилизация вступает в качественно новую фазу своего развития, когда она впервые в истории обретает всепланетарный, т.е. глобальный характер. Изолированное существование народов и культур становится невозможным. Каждому народу, независимо от его желаний, приходится жить рядом не только с непосредственно окружающими его народами, но и предельно далекими, оказывающими на него влияние как через экономику и политику, так и через культуру и образование. Такое тесное соседство народов обязано небывалому прежде в истории развитию системы коммуникаций, опоясывающих весь мир [3, с. 191].

В этих условиях цель образования можно было бы сформулировать как социальный феномен уникального сочетания мировых образцов знания и культуры с достижениями культуры собственной; участие в развитии мировой культуры, в диалоге с ней; развитие поликультурного

образования, обеспечивающего равноправие и содружество всех наций и народов.

Решение проблемы приобщения к мировому опыту и сохранения собственных культурных ценностей не тождественно проблеме сохранения национального своеобразия. Дело не в своеобразии этнотрадиционной культуры, а в исторически сложившейся ситуации, в которой ценности, проверенные жизнью народа, подтвержденные длительной исторической практикой должны еще раз пройти трудное испытание на свою жизнеспособность и эффективность в совершенно уникальных современных условиях [3, с. 191].

В заключении следует отметить, что проблема поликультурного образования не только является актуальной и многоаспектной, но и обладает тенденцией к развитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гладких, В. В. Сущность и особенности формирования поликультурной информационной среды учреждения образования / В. В. Гладких // Вестник ТГУ. – 2010. – №12. – С. 41–46.

2. Жук, О. Л. Педагогические основы межкультурного взаимодействия в образовательном процессе вуза / О. Л. Жук // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С.153–156.

3. Колобова, Л. В. Некоторые аспекты поликультурного образования / Л. В. Колобова // Вестник ОГУ. – 2011. – №2. – С. 188–191.

4. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе / Л. Л. Супрунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №3. – С. 81–88.

5. Типология организационных культур Герта Хостеде // HRM.RU Ведущий портал о кадровом менеджменте [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа : http://hrm.ru/tipologija-organizacionnykh-kultur-gerta-khofsteda. – Дата доступа : 30.10.2016.

6. Хофстеде, Герт // Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Хлфстеде._Герт. – Дата доступа : 30.10.2016.

7. Crystal, D. Cultural and Intercultural Communication Competence – Current Approaches and Directions for Future Research / D. Crystal – 2005. – Vol. 13. – 302 p.

8. Eriksson, H. G. Multikulturelle Kompetenz – ein kritischer Faktor in den Auslandeinsätzen / H. G. Eriksson. – Zürich, 2001. – 11 S.

УДК 316.77: 008: 811.1/.8: 378

Кудрейко Татьяна Владимировна
Преподаватель кафедры иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь
trusakevich@yandex.by

БЕЛАРУСЬ И ШВЕЦИЯ: ДИАЛОГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье дается пример международного сотрудничества Академии управления при Президенте Республики Беларусь и Школы государственного управления Гетеборгского университета (Швеция), анализируются его положительные результаты и перспективы.
Ключевые слова: Интернационализация высшего образования, глобализация, межкультурная коммуникация, международное академическое сотрудничество.

Kudreyko Tatyana
Lecturer, the Department of Cross-Cultural Communication, the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

BELARUS AND SWEDEN: DIALOGUE IN THE SPHERE OF EDUCATION

Abstract: The article considers international cooperation between the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus and the School of Public Administration of the University of Gothenburg (Sweden) and outlines its benefits and challenges.
Keywords: Internationalization of higher education, globalization, cross-cultural communication, international academic cooperation.

Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. 19 июня 1999 года в Болонье (Италия) на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. На сегодня процесс включает 47 из 49 государств, которые ратифицировали Европейскую культурную конвенцию Совета Европы. Приоритетными задачами Болонского процесса являются создание европейского пространства высшего образования, призванного стимулировать конкурентоспособность системы высшего образования Европы и ее привлекательность, а также создавать возможности для мобильности студентов и их дальнейшего трудоустройства [1].

Включение Беларуси в Болонский процесс отразило признание мировой общественностью белорусской системы высшего образования и подтвердило тот факт, что национальная модель конкурентоспособна и может интегрироваться в мировое образовательное пространство. Как следствие, наши студенты и преподаватели получили возможность широко

изучать опыт других учебных заведений, учиться и работать в университетах разных стран. Вступление в Болонский процесс позволит нашему высшему образованию реформироваться в соответствии с общемировыми и общеевропейскими тенденциями, что поднимет его качество до уровня, удовлетворяющего не только университеты, но и работодателей по всему миру. Однако не стоит ожидать, что наша система образования будет заменена некой другой моделью. Это позволит нам развиваться с учетом своих собственных особенностей. Наиболее значимыми событиями для интеграции белорусской высшей школы в мировое образовательное пространство, в частности, в Болонский процесс, было присоединение к Лиссабонской конвенции, заключение договоров о сотрудничестве в области высшего образования со странами всего мира, создание национальной структуры по признанию документов об образовании [2].

Международное сотрудничество является неотъемлемой частью деятельности Академии управления и важным инструментом в обеспечении качества образования в соответствии с международными стандартами. Интенсивные международные контакты и поддержка со стороны ряда международных организаций сыграли значительную роль в обеспечении учебного процесса современными программами, отвечающими стандартам качества ведущих зарубежных университетов. Международное сотрудничество вуза осуществляется на основе реализации соглашений с ведущими профильными международными научно-образовательными центрами, системного взаимодействия с дипломатическими миссиями в Республике Беларусь и представительствами белорусского государства за рубежом, внедрения научных и образовательных проектов по международным программам, проведения и участия в крупных международных научных форумах, олимпиадах и конкурсах. Академия управления регулярно приглашает ведущих зарубежных педагогических, научных работников и специалистов, общественных и государственных деятелей для участия в научно-образовательном процессе, обеспечивает академическую мобильность сотрудников, преподавателей, студентов и слушателей, сотрудничает с высшими учреждениями образования России, Украины, Китая, Казахстана, Болгарии, Венесуэлы, Кубы, Литвы, Германии, Кыргызстана, Узбекистана, Молдовы, Азербайджана, Сингапура, Чехии, Армении, Польши, Вьетнама. В настоящее время подписано 60 соглашений о сотрудничестве. Международная деятельность направлена на изучение, адаптацию и внедрение передового зарубежного опыта в научно-образовательный процесс, формирование высокого делового имиджа учреждения в международном академическом сообществе.

Так, на протяжении 2015–2016 учебного года сотрудники и преподаватели Академии управления, в том числе преподаватели кафедры иноязычной коммуникации, принимали участие в совместной международной образовательной программе в рамках сотрудничества со Шведским институтом государственного управления и Школой государственного управления Гетеборгского университета. Необходимо отметить, что большинство современных вузов вовлечено в международную деятельность, но это, как правило, простой уровень интернационализации, осуществляемый через реализацию международных программ и т.д. На более высоком уровне интернационализация высшего образования может рассматриваться как процесс систематической интеграции международной составляющей в образование, исследования и общественную деятельность высших учебных заведений. В этом смысле далеко не многие вузы могут считаться истинно международными. Целью проекта, представленного в этой статье, являлось непосредственное внедрения международного компонента в виде учебного курса в образовательный процесс Академии управления для содействия модернизации, улучшения эффективности государственного управления в Республике Беларусь, путем реализации принципов открытости и прозрачности [3]. Сопутствующие задачи включали в себя разработку содержания данного курса, а также методических приемов для наиболее эффективного обучения студентов. Участники имели уникальную возможность посетить Швецию, ознакомиться с культурными особенностями страны, деятельностью государственных учреждений и вузов, а также изучить современные методики преподавания в высшей школе, планирование, организацию и проведение учебной и научно-методической работы. Были собраны материалы с целью их дальнейшего анализа и использования в учебном процессе в рамках преподаваемых дисциплин согласно учебным программам и для дополнения методического обеспечения процесса обучения студентов, в частности, профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в сфере государственного управления.

Данный обучающий курс представлял несомненную ценность для нас, преподавателей английского языка, так как, как правило, разрабатывая учебное пособие либо учебный модуль по деловому иностранному языку для студентов, изучающих экономику, право, государственное управление и т.д., преподаватель иностранного языка, не являясь специалистом в данных областях, сталкивается с определенными трудностями в процессе поиска качественного актуального материала и вынужден самостоятельно приобретать необходимые навыки и умения. В данном случае на этапе разработки учебного модуля у нас была уникальная возможность получить консультацию и помощь не только носителей языка, но и специалистов в области государственного управления. Более того, шведские

преподаватели посетили «пилотные» занятия, на которых преподаватели проводили апробацию нового учебного модуля. Анализ положительных и отрицательных сторон занятий позволил усовершенствовать курс на начальном этапе, внести необходимые коррективы.

Безусловно, любая инициатива в сфере образования сопряжена с определенными трудностями. Они возникают как на этапе формулирования целей, выбора литературы, разработки упражнений для развития определенных навыков у студентов, так и на этапе выбора методов оценивания. В нашем случае трудности возникали и из-за отличительных особенностей систем высшего образования двух стран. Швеция – страна с развитой экономикой, высоким научным потенциалом и бесплатным образованием. Темп обучения, уровень учебной нагрузки, содержание, форма заданий для студентов кардинально отличаются. Подход к образованию совсем другой – очень много внимания уделяется самостоятельной работе и исследовательской деятельности студентов. Аудиторных занятий может быть всего 2–3 в неделю. Но, наряду с этим, каждый день студенты должны прочитать минимум 100 страниц учебной литературы. Курсы для изучения студенты выбирают самостоятельно, поэтому преподаватели стремятся заинтересовать их чем-то особенным, привлечь тем или иным способом к участию в тематических семинарах и конференциях. На занятия студенты уже приходят «теоретически подкованными», поэтому усилия преподавателей направлены исключительно на организацию критической дискуссии определенного направления. Если у студента возникает какая-то проблема, то преподаватель оказывает безусловную поддержку. Занятия проходят в неформальной обстановке, студенты чувствуют себя свободно, что способствует развитию творческих способностей и формированию критического мышления. Качество преподавания контролируется как руководством вуза, так и самими студентами, которые в конце семестра через анкеты оценивают работу каждого преподавателя, его компетентность, педагогическое мастерство и т.д. Кроме того, они имеют возможность высказать свои пожелания по усовершенствованию содержания каждой учебной дисциплины. В шведской системе студенты принимают активную роль в разработке различных проектов и программ, финансируемых как государством, так и частными компаниями. Большой популярностью пользуется дистанционное обучение. Преподаватели общаются со студентами через электронную почту, скайп, социальные сети и т.д. Учебные заведения имеют много заказов на исследовательскую деятельность. Более того, существует большое количество государственных и частных стипендиальных фондов, направленных на углубленное изучение преподавателями и студентами, в том числе и за границей, каких-либо научных проблем. В Беларуси система обучения в основном построена на запоминании фактологического материала, что не

учит критическому мышлению. То же с академическим письмом: в Беларуси большинство экзаменов сдается в виде подготовки письменного или устного ответа на заранее известный вопрос из билета. В Швеции – в форме эссе в научном стиле, с правильными формулировками и структурами. Причем, во время экзамена работу студента оценивает не только преподаватель, но и другие студенты, которые могут высказать свое мнение.

Также в рамках данной международной программы были организованы семинары и видеоконференции для студентов Академии на английском языке совместно с представителями шведской стороны, посвященные проблемам современного европейского государственного управления, курс лекций для сотрудников и аспирантов «Написание статей в зарубежные научные издания», выполнена запись аудиоматериалов (подкастов) по государственному управлению, а также достигнута договоренность о дальнейшем сотрудничестве. В частности, в 2016–2017 учебном году студенты Академии слушают курс лекций доцента Школы государственного управления, редактора Скандинавского журнала государственного управления (Scandinavian Journal of Public Administration), координатора международных программ Грегга Буккен-Кнаппа «Качественные подходы и методы исследования европейского государственного управления». Цель курса – сформировать у студентов общее представление об основных подходах и методах проведения научных исследований. Для иллюстрации теоретического материала анализируются качественные методы, применяемые исследователями европейской политики и общества. Особое внимание уделяется изучению конкретных направлений, в рамках которых происходит выбор качественной структуры научных исследований. Понимая важность и необходимость получения знаний, умений и навыков, которые помогут занять достойную нишу на рынке труда любой страны, наши студенты с огромным интересом восприняли идею организации занятий с иностранным преподавателем. Изначально они видели в этом только возможность улучшить свои знания профессионального английского языка и получить навыки межкультурной коммуникации. Однако, по окончании первого этапа они признались, что даже не предполагали, какую пользу принесет им проект помимо этого. Они отметили, что методы обучения шведского преподавателя существенно отличаются о тех, к которым они привыкли. Занятия проводились в форме интерактивных лекций и семинаров, в рамках которых преподаватель сделал краткое введение в тему курса, изучение которой сопровождалось дискуссиями, презентациями студентов и анализом соответствующей литературы. Таким образом, студенты были не просто пассивными слушателями, а активными участниками учебного процесса, находясь на равных правах с преподавателем. Занятия были ориентированы на более широкое

взаимодействие между студентами, где им отводилась доминирующая роль. Они охарактеризовали занятия как комфортные, они чувствовали свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делало обучение, по их мнению, более продуктивным, пробудило интерес и способствовало более эффективному усвоению материала. Студенты подчеркнули способность шведского преподавателя быстро устанавливать и легко поддерживать рабочую дисциплину на занятиях, а также его демократический стиль общения, основанный на взаимном уважении и доверии. Планируется, что курс будет проходить в три этапа. На заключительном занятии студенты будут представлять предварительный проект своего научного исследования с использованием подходов, рассмотренных в рамках курса.

Знакомство со шведской моделью высшего образования было интересно не только как заимствование опыта в данной сфере, но и признание, и принятие самой модели. Данный фактор способен воспитать в нас гибкость в восприятии концепций иных культур и способность к ним адаптироваться. Более того, для тех, кто заинтересован в поиске новых возможностей для международного сотрудничества в области высшего образования, эти различия не являются преградой. В этом контексте эффективность нашего сотрудничества напрямую зависела от формирования таких качеств, как способность и готовность к межкультурной коммуникации. Преподавателям и студентам приходилось адаптировать свои навыки, отношение и поведение для того, чтобы взаимодействовать в межкультурном контексте.

Мы искренне надеемся, что данный опыт вдохновит других преподавателей на поиск неожиданных международных партнерств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болонская декларация от 19 июня 1999 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1./pdf. – Дата доступа : 23.10.2016.

2. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе от 11 апр. 1997 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?CL=RUS&NT=165. – Дата доступа : 11.10.2016.

3. Bucken-Knapp, G. Building Bridges to Belarus: The Internationalization of Higher Education // Gransoverskridande. – Centrum for Europaforskning vid Goteborgs universitet, 2016. – P. 147–154.

УДК 821. 161.1.

Жигалова Мария Петровна
Профессор кафедры белорусского и русского языков Брестского государственного технического университета, г. Брест, Беларусь
zhygalova@mail.ru

МЕНТАЛИТЕТ/МЕНТАЛЬНОСТЬ В ЯЗЫКЕ И ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (на примере стихотворений В. Гришковца)

Аннотация: Автор статьи, исследуя феномен русскоязычной литературы Брестчины, отмечает сосуществование и взаимодействие в ее рамках нескольких языковых систем, ряда ментальностей, их традиций и множество этнических кодов, отразивших ситуацию полилога культур, а также демонстрирует особенности такого поликультурного взаимодействия. На примерах анализа фрагментов отдельных стихотворений В. Гришковца показано, как взаимодействуют разные культуры и этносы, как отражается в них менталитет и ментальность, национальное и общечеловеческое.
Ключевые слова: Менталитет, исторический контекст, поликультурный, духовный мир, лирический герой, мультикультурный социум.

Zhygalova Maria
Professor, Department of Russian and Belarusian Literature, Brest State Technical University, Brest, Belarus

MENTALITY IN LANGUAGE AND FIGURATIVE SYSTEM OF THE ART WORK (ON THE EXAMPLE OF V. GRISHKOVETS' POEMS)

Abstract: Investigating the phenomenon of the Russian language literature of Brestchina, the author of the article marks the coexistence and interaction of several language systems, mentalities, traditions and a set of the ethnic codes in its frameworks reflecting the sociocultural situation in the region. The specific features of such multicultural interaction are demonstrated. On the examples of the analysis of some V. Grishkovets' poems it is shown, how different cultures and ethnos interact, how mentality is reflected in them, national and universal.
Keywords: Mentality, historical context, multicultural, spiritual world, the lyrical hero, multicultural society.

Важнейшей функцией литературы является способность построения коммуникативного моста между разными народами, ибо произведения, проникая в сознание читателя, способны повлиять не только на формирование его мировоззрения, но и на жизненную позицию, направленную на консолидацию общества. Эта проблема становится особенно значимой, когда речь идет о мультикультурном социуме пограничья, каким и является Брестчина. И в этой связи обратимся к русскоязычной литературе региона, которая привносит значимый элемент в развитие этнической культуры.

Особое внимание обратим на отражение менталитета и ментальности, национального и общечеловеческого в литературе. При этом отметим, что говорить о данной проблеме можно в двух аспектах: в широком, подразумевая связь этой литературной традиции с традициями мировой литературы и самой реальностью ее отражения в творчестве художников слова; и в узком, предполагающем интерпретацию и анализ национального и общечеловеческого аспектов в отдельных ее произведениях.

Прежде чем обратиться к отдельным авторам и произведениям, заметим, что в опыте отражения менталитета и ментальности, национального и инонационального в русскоязычной литературе Брестчины очевидно влияние еще и исторического контекста, так как история Брестчины изначально мультикультурная уже потому, что в разные времена ею владели многие государства мира. Так, «почти 170 лет (с 980г – по 1150г.) Брестчина принадлежала Киевской Руси, 216 лет (с 1150 по 1366г.) – Волынскому и Галицко-Волынскому княжеству, потом Королевству, 203 года (с 1366 по 1569г) – Великому Княжеству Литовскому, 206 лет (1569–1795г.) – Речи Посполитой обоих народов, 120 лет (1795–1915) – России, 9 месяцев (09.1915 по 05.1916г.) – Австро-Венгрии, 14 месяцев (05. 1916 по 12.11. 1918) – Германии, 1 год (1918-1919) – Украинской Народной Республике, 19 лет (1920–1939) – Польше, в общей сложности около 50 лет – СССР (из них с 1941 по 1944 – Германии). И только с 1991 года Республика Беларусь стала самостоятельным и независимым государством» [1, с. 8–9]. Поэтому за многие годы существования люди здесь научились жить в мультикультурном пространстве, когда каждый народ, остававшийся здесь на постоянное жительство после определенных исторических событий, привносил в общую пограничную симбиотическую полиэтническую культуру свои традиции и нравы, одновременно заимствуя, обогащая и уважая чужие.

Соответственно, опыт отражения менталитета и ментальности, национального и общечеловеческого в литературе региона происходит в силу двух причин. Во-первых, русскоязычная литература, находясь в пространстве исторически сформировавшегося поликультурного менталитета, по сути, реконструирует как русскую, белорусскую, так и польскую, украинскую культуры, и даже создает некую наднациональную идеологию, свой специфический мультикультурный код, своеобразный многонациональный миф, «апеллируя, прежде всего, к глубинным пластам национального архетипического свойства [5, с. 8]. Заметим, что в творческом багаже практически каждого поэта и писателя имеются, с одной стороны, сакрализованные исторические сюжеты как ритуально проинтерпретированные социально-этнические кризисы белорусской социокультурной традиции, а, с другой стороны, широко представлены традиции разных культур и их взаимодействие.

Во-вторых, художники слова, представители литературной Брестчины как пограничного белорусско-польского региона, испытывали всегда явное затруднение с собственным национально-культурным самоопределением. Подобное затруднение вряд ли можно однозначно назвать недостатком, поскольку длительные и безуспешные поиски этой самоидентификации были неизбежны. Уже начиная с XVII века, в белорусской культуре оформилась определенная дихотомия: высший слой, пользуясь польским языком, развивал свою культурную традицию с акцентом на метрапольную культуру и восприятие через нее общеевропейских духовных ценностей. В результате возникал специфический симбиоз парадигмы польской культуры (как внешнего оформления) и белорусской ментальности (как внутреннего содержания). Одновременно с этим на Брестчине существовала и существует по сегодняшний день автохтонная сельская (народная) культура, которая вбирала в себя элементы многих соседних культур. Поэтому поиски национальной самотождественности авторами происходили как на базе своей этнической культуры, так и других культур, которые тоже уже были понятны и близки им.

Таким образом, исследуя феномен русскоязычной литературы Брестчины, можно отметить сосуществование и взаимодействие в его рамках нескольких языковых систем, ряда ментальностей, их традиций и множество этнических кодов, отразивших ситуацию полилога культур. А это значит, что такую литературу по праву можно назвать феноменальной, интегративной, ибо она демонстрирует читателю особенности поликультурного взаимодействия. Именно таким образом на Брестчине сегодня мирно сосуществуют, обогащая друг друга, разные культуры и этносы. Неудивительно, что национальное и общечеловеческое так отчетливо проявляется в произведениях современных русскоязычных художников слова: Л. Красевской, В. Гришковца, Н. Ковалевича и др.

Обратимся лишь к отдельным стихотворениям В. Гришковца [3, с. 92–106], которые отражают обозначенную проблему. Следует отметить, что в его книге «Белой вежи свет» нашло отражение творчество более ста белорусских поэтов Берестейщины, включающей и современных русскоязычных поэтов. Он с выразительным индивидуально-авторским стилем создал такие поэтические сборники, как «Время отправления» (1981), «Круг аистиный» (1991), «Белые мосты» (2004), книгу переводов «Белой вежи свет» (2010). Особенно ярко авторское мировидение белорусской ментальности, национального и общечеловеческого проявляется в тематике и проблематике его творчества. Так в сборнике «Белые мосты», в стихотворениях, как-то: «Не помню, что было. Не знаю, что будет…», «Приходил, а дверь не открывали…», «Прощанье белоруса с Кремлем», «Ветер», «По жизни шел я, словно через реку…» и др. – Гришковец говорит о многоликом независимом характере и противоречивом мировоззрении жителей Брестчины, соединивших судьбы

и темпераменты многих этносов и народов. В стихотворении «Славянская заздравная» поэт прослеживает тернистый путь не только родного Полесья, но и тот, который прошли все славяне, живущие ныне в Украине, России, Беларуси. Путь, который был и останется для каждого общим, единым, объединенным вопреки всему «родной землей» и тем «горьким хлебом», который доводилось вкушать славянам на протяжении многих столетий.

В. Гришковец рассуждает и о поликультурных браках, задумывается и о своих корнях, родителях, роде… В стихотворениях «Что же было в отце моем русского?», «Что русского было в батьке моем?» поэт пытается отыскать в себе те черты характера, которые унаследовал от русского отца, и которые всегда составляли основу характера славянина – как русского, так и белоруса, украинца… Он указывает на необыкновенное трудолюбие, физическую и духовную красоту славян, их природный ум и бесхитростность, на абсолютное доверие к людям и честность, искренность, открытость и справедливость, на их бескорыстность, на выносливость и терпение, на умение веселиться и способность рассуждать о жизни.

Лирический герой В. Гришковца – личность драматическая. Он устал от поиска счастья и смысла жизни, от поисков себя в этом безбрежном мире и живет в постоянном беспокойстве и сумятице, живет как бы на распутье…, в вечных поисках чего-то недостижимого и им самим даже неопределенного и непонятого… Его герой то романтик-оптимист, то безнадежный пессимист, испытывающий щемящую ностальгию. То гордый и независимый, то безвольно плывущий по волнам жизни. То он искренний и чистый, то опустившийся на дно жизни. То святой, исповедующий одну только правду, то кающийся грешник, думающий о пережитом и желающий его изменить.

Лирический герой мечется в поисках ответа на вечные вопросы бытия, понимая, что общечеловеческие качества, такие как искренность отношений, верность в дружбе и любви, умение поддержать человека в трудную минуту, будут всегда востребованы обществом…, а потому, не находя себе ни оправдания, ни успокоения, боится быть непонятым людьми. Его утешает лишь родительский дом, где всегда ему открыты двери. Поэтому так часто звучит в сборнике «Белые мосты» мотив сыновней любви, мысль о прощении, о теплоте человеческих отношений. Мать для него не только самый родной человек, с кем можно разделить свои радости и огорчения, она – его опора, надежда, спасение, придающая силы в минуты душевной тревоги. Отцу обязан он всей жизнью, потому что благодаря ему и стал честным человеком.

В творчестве уже зрелого поэта лирический герой научился ценить жизнь, понимать ее значимость. Он умеет держать слово и делать дело. В стихотворениях «Молитва вероотступника», «Понять, принять и

полюбить…» лирический герой просит у Бога «дольше продлить» его жизнь, хоть и не совсем праведную, обещая измениться, чтобы уже с возрастом дальше жить с Богом в душе: «чтоб слово – дело, дело – слово».

Главным мотивом поэзии является горькая, исповедальная самооценка. Валерию Гришковцу важно «понять, принять и полюбить, // В себе самом открыть другого». Неслучайно, для лирического героя становится более необходимой и важной саморефлексия, желание запечатлеть в первую очередь свои сердечные переживания, а не кого-то другого. Это и понятно, потому что самое сложное в жизни каждого человека – познать и понять себя, свои желания и помыслы, определить свои приоритеты и цели, пути их достижения, ибо понять другого всегда проще. Поэт уверен, что достичь этого можно только живя в ладу с верой, с благими помыслами. И тогда становится понятной формула жизни В. Гришковца – «возлюбить Бога, как самого себя» – вот цель и путь к гармонии не только с окружающими, но, в первую очередь, путь к гармонии с самим собой.

Примечательно, что поэт, как истинный христианин, видит смысл жизни в следовании христианским заповедям. Его стихи о скоротечности жизни очень серьезны и правдивы. А пессимистические настроения лирического героя о неправедно прожитой жизни сменяются мыслями об истинной ценности самой жизни. Говоря словами И. Бунина, «жизнь – прекрасна, даже если она ужасна». И потому, наверное, лирический герой В. Гришковца понимает, что жизненный пессимизм у всякого живущего на Земле происходит оттого, что цель не достигается никогда, потому что за ней, как за горизонтом – уже новый, другой горизонт. Да и вблизи наша цель выглядит иногда совсем не так привлекательно как издали, когда она еще неясно различима. Лирический герой понимает, что именно к неясно различимым целям так страстно устремляются люди и народы… И чем взрослее человек, тем яснее он понимает, что главное не цель, а тот путь, который к ней должен пройти человек. Но на этом пути часто теряется столько, что и цель не стоит того, чтобы так безудержно гнаться за ней. Но главное здесь то, что человек к концу пути приходит совсем иным и понимает, что ему уже не нужно то, за чем он так стремительно гнался…, а нужно лишь успеть научиться главному – жить по совести и правде, вовремя передать эти качества молодому поколению. В этом автор видит смысл и значимость существования человека в Мироздании.

Духовный мир лирического героя – богат и противоречив, но в нем доминирует безграничная щедрость, высокая требовательность к себе и другим, непримиримость ко лжи и несправедливости.

В творчестве поэта ментальное и общечеловеческое проявилось и в нравственно-философской лирике. Лирический герой обеспокоен моральной деградацией общества, принятием безнравственности как нормы поведения и, что еще страшнее, как образца для подражания. В.

Гришковец говорит о философии жизни, ее вечности и неизменности, а иногда и парадоксальности. Лирический герой стихотворения «Я не верю, что белое – черное…» не хочет верить, что «белое – черное», что «наглое – значит смелое», но действительность жестока и диктует другое, убеждая в том, что очень часто в жизни «печален дел добрых удел»:

И не верю, что черное – белое,
Что дурак, очуняв, поумнел…
Как прискорбно, что наглое – смелое
И печален дел добрых удел.

Вместе с тем, художник слова утверждает, что все люди – «подобие Творца», хотя и грешники, потому что в грехе зачаты, с грехом идут по жизни и грех передают по наследству. Он предостерегает читателя от того, чтобы греховность не стала нормой поведения человека. Может быть, потому лирический герой разочарован и не верит в то, что человека можно изменить. Поэтому первая и последняя строфа звучат в унисон, образуя рефрен. Заметим, что здесь автор использует своеобразную игру понятий. Говоря о неспособности современного технологизированного мира к позитивным духовно-ценностным переменам, автор с горечью замечает, что в современной жизни произошла подмена парадигм, жизненно важных ориентиров, когда наглость воспринимается как проявление смелости, а добрые дела вызывают негодование у толпы, зависть и потому желание очернить само дело и его автора. Иногда же в угоду мнению толпы добрые дела остаются просто специально незамеченными и игнорируемыми, не нужными, специально фальсифицируемыми. Мир, в котором «дурак, становясь в позу умного», имеет право «вещать истину», «резать ребром», где стакан поднимают одновременно и за здоровье, и за упокой…абсурден и недолговечен, ибо сам уничтожит себя своей безнравственностью.

Невольно читатель задается вопросом: «Что же это за мир, в котором здоровье – смерть, а жизнь – инобытие?» [4, с. 123]. Такой мир ужасен. Поэтому В. Гришковец пытается разбудить сознание читателя, воззвать его к самоанализу, к здоровой мысли и делу, способному улучшить нравственную сущность человека. Лирический герой уверен в том, что подмена жизненных ориентиров, как страшный порок человечества, стала нормой нашего времени, подтверждающей парадоксальность жизни и зовущей к поиску путей оздоровления человеческой души. Это и есть тема стихотворения, которое полностью построено на контрастах, когда все воспринимается с точностью до «наоборот».

Ключевые и доминантные слова лишь подчеркивают это: «белое – черное», «дурак – поумнел», «печален – дел добрых удел», «наглое – смелое». Вероятно, художник слова рисует картину абсурда, то есть то, чего не должно быть. Но картина мира, нарисованная в стихотворении, к сожалению, – наша жизнь… А, значит, нет ничего более странного и

непонятного как для отдельного человека, так и человечества в целом, более алогичного, и в то же время, феноменального, чем наш мир, в котором человек все же должен оставаться добрым, отзывчивым и чутким, ибо даже в этом мире абсурда и парадокса общество обязано думать о вечном, о Человеке и будущем Мироздания.

Внутренняя антитеза, раскрывающая противоречия современности, проявляется и в композиции стихотворения. В первой строфе читаем: «знаю твердо, что вздорное – вздорное», а в последней строфе: «как прискорбно, что наглое – смелое». Заметим, что художнику слова больно от осознания этой простой истины, которая ведет общество к деградации, а мир к уничтожению. Для лирического героя В. Гришковца понимание алогичности жизни намного страшнее, чем жизнь в неведении. Может быть, поэтому лирический герой потрясен, растерян, и оттого он «усталый и злой». Его пугает то, что люди стали злыми, завистливыми, перестали быть искренними, что многие фальшивят в угоду кому-то или чему-то, часто играя роль, выгодную себе, а не делу именно сегодня, так как хотят сделать карьеру или добиться других высот, чаще всего материальных. И совсем не думают о деле, о том, как сделать мир лучше. Невольно вспоминаются слова М. Лермонтова: «Жалкий человек… / Под небом места много всем / Но беспрестанно и напрасно / Один враждует он / Зачем?»

И потому лирического героя страшит то, что «подлец в роли преданно-мудрого / Встал с открытым – он слушает – ртом». Ужасно не то, что подлецы и негодяи заслушиваются речами дурака, а то, что дураки уверены, что они – короли жизни. Поэтому и страшит лирического героя то обстоятельство, что жизнь дошла до таких пределов, что даже дураки понимают выгоду, таящуюся в умении прикидываться умными. А это уже абсурд, алогизм, парадокс. Оттого лирический герой «злой и усталый». Правда, он верит, что мир негодяев, творящих все в угоду своему Эго, все-таки должен измениться и стать способным к созидательному добру во имя сохранения вечных и непреходящих общечеловеческих ценностей.

Специфика тематики, проблематики предопределила и особенности лексики, морфологического и синтаксического строя стихотворения. Доминируют имена существительные с отрицательной коннотативной окраской («подлец», «дерзкое», «прискорбно»). Заметим, что эта окраска присутствует в их первичном значении, а значит, поэт не ищет новых значений у старых слов, он употребляет слова низкого стиля намеренно, демонстрируя, тем самым, открыто свое отношение к лирическому герою.

В синтаксисе стихотворения нет императивно-восклицательных предложений и фраз (за исключением, «он слушает!»), но от этого призывность произведения не становится ниже. Знание того, что художник слова не верит громким словам, а понимает истину жизни и говорит о ней убедительно, с экспрессией, действует на читателя лучше всякого призыва.

Сложность понимания темы стихотворения достигается и классическим размером – четырехстопным анапестом с чередованием мужской и женской рифмы.

Кажущаяся на первый взгляд простота изложения материала на самом деле парадоксальна, как и идея стихотворения: оказывается, никуда не скрыться порядочному человеку от абсурдности мира. Лирическому герою остается только научиться жить в этом мире, приспособиться, изменив свое отношение к нему, а может быть, чтобы выжить, и пойти на сделку с совестью. Но лирический герой не верит в такое «перерождение» человека. Он лишь убежден в том, что такую философию жизни, где основа – «наглое – смелое», нужно обязательно менять, ибо необратимые процессы, как в отдельно взятом государстве, так и в мире, будут неизбежны. Автор, кажется, призывает читателя осмыслить и понять простую формулу жизни «Человек! – Это звучит гордо!».

Как видим, творчество В. Гришковца отличается глубокой философией жизни, чувством единения славян, увлечением русской историей и культурой, пониманием ее значимости для каждого, гармонией того национального и общечеловеческого, без которого нет настоящего понимания жизни, потому что «все души говорят на одном языке».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гніламедаў, Ул. «Заставацца сабой…» / уклад. Мікола Мікуліч. – Мінск : Выдавецтва «Четыре четверти», 2012. – 574 с.

2. Гришковец, В. Ф. Белые мосты: стихи, рассказы, эссе, статьи, заметки / В. Ф. Гришковец. – Пинск : КУИП “Редакция газеты “Пінскі веснік”. – 2004.

3. Жигалова, М. П. Этновитальность и мультикультурность в литературе: Интерпретация и анализ. Монография / М. П. Жигалова. – Саарбрюккен (Германия): LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG, 2012. – 305 с.

4. Русская литература в системе межкультурных коммуникаций XXI века: современное состояние и перспективы развития: коллективная монография. – Ташкент : GEO FAN POLIGRAF, 2013. – 200 с.

5. Суслова, Т. И. Общечеловеческое и национальное в культуре: вызов глобализации // Общечеловеческое и национальное в философии : II международная научно-практическая конференция КРСУ (27–28 мая 2004 г.). Материалы выступлений / Под общ. ред. И. И. Ивановой / Т. И. Суслова. – Бишкек, 2004. – С. 177–183.

УДК 398.3

Швед Инна Анатольевна
Профессор кафедры белорусского литературоведения Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
Shved_Inna@tut.by

МІФАСЕМАНТЫКА І ФУНКЦЫЯНАЛЬНАСЦЬ ДЗЯТЛА (ЖАЎНЫ) У БЕЛАРУСКІМ ФАЛЬКЛОРЫ

Аннотация: Целью работы[1] является определение мифосемантики и функциональности дятла как элемента орнитологического кода белорусского фольклора. Историко-генетическое и функционально-семантическое исследование «текста дятла» в белорусском фольклоре показало, что его мотивными доминантами являются грех и наказание, «благословленность» и метаморфоза (происхождение от человека), соотнесенность с различными стихиями, сферами мироздания и обусловленное этим всезнание, предсказание будущего.
Ключевые слова: Образ дятла, код, семиотизация, мифологические представления, белорусский фольклор.

Shved Inna
Professor, Department of Belarusian literary studies, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

MYTHOSEMANTICS AND FUNCTIONALITY OF THE WOODPECKER (BLACK WOODPECKER) IN THE BELARUSIAN FOLKLORE

Abstract: The aim is to define the mythosemantics and functionality of the woodpecker as a part of the ornithological code of the Belarusian folklore. Historical-genetic and functional-semantic research “woodpecker text” in the Belarusian folklore showed that his motivic dominants are sin and punishment, “blessing” and metamorphosis (of human origin), correlation with the various elements and the spheres of the Universe and caused all this omniscience, prediction of the future.
Keywords: Image of a woodpecker, code, semiotization, mythological ideas, Belarusian folklore.

Дзяцел (жаўна) – адзін з чыннікаў арніталагічнага кода беларускага фальклору. Дзяцел – агульная назва значнай колькасці распаўсюджаных у Беларусі відаў птушак, якія народнай свядомасю аб’ядноўваюцца паводле найбольш выразнай рысы паводзін – гучнага выдзеўбвання з-пад кары дрэў кузурак для харчавання. Часцей за ўсе ў традыцыйнай народнай культуры фігуруе вялікі чорны дзяцел, або жаўна, з адметным у самцоў пунсовым апярэннем на галаве – своеасаблівай “шапачкай” [1, с. 153]. Гэтая чырвоная “шапачка”, верагодна, матывавала міфапаэтычную сувязь

[1] Прадстаўлены некаторыя вынікі навукова-даследчай працы «Зоологический код белорусской традиционной духовной культуры (по записям XIX–нач. XXI вв.)», якая выконваецца па ДПНД «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (№ дзяржрэгістрацыі 20160897 ад 13.04.2016).

жаўны з агнем, стэрэатыпны колер якога – чырвоны. (Пры гэтым дзяцел і жаўна могуць адрознівацца і адметна семіятызавацца.)

Дзяцел (жаўна) звязаны не толькі з агнем, але і з іншымі першастыхіямі – вадой і паветрам. Крык жаўны, як і крык кані-кнігаўкі ды некаторых іншых птушак, у легендзе тлумачыцца тым, што жаўна правінілася “перад Богам і людзьмі” – не ўдзельнічала ў капанні рэк і іншых вадаемаў, і за гэта пакараная: не можа піць ваду на зямлі, а толькі дажджавыя кроплі. У аколіцах Ваўкавыска крык жаўны інтэрпрэтуецца як просьба-патрабаванне: “пііць! пііць!”, што лічыцца прадказаннем хуткага дажджу: “Як суша доўга трымае, а жаўна чорна, седзячы на дзераве, крычыць такім голасам, бы то “піць! піць!”, то незабавам дасць бы дождж” [2, с. 209]. У іншых метэаралагічнх прыкметах дзяцел вяшчуе мяцеліцу, буру, мароз і інш.: “Калі жаўна тарахціць па дзераве, то будзе бура” [Калі ж дзяцел дзяўбе зімой у сцяну жытла, чакаюць мяцеліцу]. “Калі жаўна тарахціць дзюбам па сухой галіне, то будзе негаць”. Паводле паводзінаў жаўны рабілі доўгатэрміновы прагноз надвор’я як улетку, так і ўзіму: “Як жаўна ўлетку, седзячы на сухом дзераве, туркоча або свішча, то будзе доўгая пагода, а як зімою, то доўга мароз патрымае” [2, с. 210, 209]. Дзяцел судачыняецца з рознымі сферамі светабудовы, звязвае чалавечы і нечалавечы свет – гэтая птушка, паводле міфалагічных уяўленняў многіх славянскіх народаў, сама з’явілася ў выніку метамарфозы чалавека; у антычнай (рымскай) міфалогіі дзяцел – лясны бажок, ахвяра любоўнай магіі [1, с. 153].

Беларусам, як і іншым славянам, вядомы міфалагічныя ўяўленні пра паходжанне дзятла ад пчаляра-бортніка. У Рэчыцкім Палессі зафіксавана легенда пра тое, што Бог ператварыў у дзятла пчаляра за працу ў нядзелю – выдзеўбванне сасновай борці для пчол (пчаляр імкнуўся зрабіць гэта першым, каб у панядзелак яго не апярэдзіў сусед). Апраўдваючыся, парушальнік забароны паведаміў Богу, што ен толькі акарыў сасну – “шчык ссек”; пакаранне за гэта было адэкватным, а менавіта летаць і крычаць толькі “Шчык ссек! Шчык ссек!”. Падобны варыянт легенды зафіксаваны ў Нясвіжскім раене, але тут пчаляр рабіў у нядзелю засекі на дрэве з пчаліным роем, каб засведчыць на яго правы, за што Бог абавязаў яго з гэтага часу заўседы, нягледзячы на святы, дзяўбці дрэвы доўгай дзюбай [1, с. 153]. Гэтыя легенды маюць пад сабой рэальны грунт: жаўна любіць старыя хваевыя лясы, дзе ў тоўстых дрэвах нястомна выдзяўбае дуплы для гнездавання. Новым дуплом жаўна карыстаецца ўсяго адзін год, потым рыхтуе іншае, а ранейшае займаюць іншыя птушкі, ваверкі, куніцы і лясныя пчолы, якіх некалі было вельмі многа ў нашых барах, а борцевае пчалярства практыкавалася яшчэ ў пачатку XX стагоддзя [1, с. 153].

У тэкстах няказкавай прозы ў дачыненні чалавека-пчаляра дзяцел і жаўна могуць займаць розныя пазіцыі і адпаведна набываць процілеглую ацэнку (жаўна ставіцца ў адзін рад з мядзведзем паводле функцыі

шкодніцтва). У этыялагічнай легендзе дзяцел спрыяе пчаляру, у адрозненне ад жаўны, якая крадзе ягоны мед і паказвае дарогу да калод мядзведзю, а таму “з жаўной дружбы няма”. У легендзе з Мазырскага раена “Чаму мядзведзь клышаногі, дзятлу дазволена ў садзе жыць, а жаўну гоніць пчаляр” апавядаецца як пчаляр ставіў на дубах і соснах калоды, а за ім прасачыла птушачка ды паведаміла пра тое месца мядзведзю. Мядзведзь выдзіраў мед, злаваў пчол, а гаспадару калод нічога не заставалася акрамя пчаліных укусаў. Пчаляр паскардзіўся на мядзведзя дзеду. Дзед папрасіў дзятла дапамагчы ім узамен на тое, што дзяцел зможа сяліцца ў садзе і ліса ніколі не буде есці ягоных дзяцей. Тады дзяцел дачакаўся пакуль мядзведзь залезе на дрэва з калодай і абдзяўбаў усе сукі за ім. Калі мядзведзь хацеў уцячы ад раззлаваных пчол, сучча не аказалася. Шкоднік звaліўся на зямлю і моцна пакалечыўся. “А ў благадарнасць, што дзяцел памог таму пчаляру, дак ен ужо заўседы… Толькі дзятлу разрашаецца ў саду, дзе яблыня… Ці ў яблыне жыць, там, дзе блізка. І ката ганяе”. Жаўну ж пчаляр гоніць, “бо жаўна доўгі язык мае і дарогу мядзведзю паказвае. З жаўной дружбы няма. Дак жаўна да сіх пор урадзіць пчаляру, пчол крадзе з вулля. Жаўна – эта такая пціца з доўгія языком. Так яна як языка запусьціць у вулей, то з вулля пчол выцягвае. Жаўна па-настаяшчаму выцягвае, ну” [3, с. 589]. У заалагіным кодзе беларускага фальклору шкодніцкая функцыя жаўны збліжае яе не толькі з мядзведзем, але і коршакам: “Жаўну, застрэўшы, трэба біць, бо яна горш за коршака, бо коршака можна адагнаць ад курэй ля хаты, а яе не ўгледзіш, як выдзяўбе ў вуліку дзірку да павыцягае ўсе пчолы сваім доўгім на дзве пядзі языком, ліпучым, як смала” [2, с. 126].

Дзяцел судачыняецца ***з тагасветам, смерцю***. Лічаць, што калі дзяцел (жаўна) дзяўбе ўвесну сцены жылых будынкаў – трэба чакаць смерці аднаго з сямейнікаў. Калі дзяцел пачне дзяўбці сцяну дома, дзе есць хворы чалавек, – той не паправіцца ад сваей хваробы: дзяцел ужо “прадзеб” яму магілу [4, с. 236]. Гэтая птушка звязана з хтанічнымі істотамі, вяшчуе нашэсце чарвякоў, мышэй: калі дзяцел стане дзяўбці, пераважна вясною, агароджу, то наступнае лета будзе чарвівае; будзе шмат мышэй [2, с. 209]. У некаторых творах сучаснага дзіцячага фальклору дзяцел уключаны ў рад “жорсткіх” жывел, якія нясуць у чалавечы свет дэструкцыю, смерць, ен раздзеўбвае дзіцячы чэрап: *“Баю-баюшки баю, // Не ложися на краю – // Придет серенький волчок // И укусит за бочок! // А потом придет медведь // И отхватит ножки треть, // Ручку вынесет лиса! // Зайка высосет глаза! // Черви заползут под ногти, // Рысь запустит в сердце когти, // А какой-то рыжий кот // Горло вмиг перегрызет! // Кишки рогом вспорет бык. // Лоси вырвут твой язык. // А собачка со двора // Сгложет косточку бедра! // Кошка вылижет глазницы. // Вепрь откусит ягодицы. // Печень будет кушать крот. // Бык порвет копытом рот // И утащит язычок. // Мозг проточит червячок. // Череп дятел раздолбит. // В легких моль уже*

сидит. // Сердце зажует барсук. // Уж поселится в носу! // А веселые цветочки, // Прорастут тебе сквозь почки... // Вот и будет от ребенка, // Лишь хребет да селезенка. // Кровь стекает с потолка, // Смерть конечно нелегка” (ФА; Орхава Брэсцкага р-на). У парэміі дзяцел згадваецца разам з бесам, можа стаць яго ахвярай: “*Бес бы дзятла ў рукі ўнес, каб не яго доўгі нос”* [1, с. 153].

Далучанасць дзятла да іншага свету, усеведанне ўскосна прадстаўлены ў шырока распаўсюджаным у розных славянскіх традыцыях уяўленні пра сувязь гэтай птушкі з чарадзейным зеллем, т.зв. “разрыў-травой”, пры дапамозе якой можна адмыкаць любыя замкі і запоры без ключоў. Дарэчы, падобнае ўяўленне вядомае і шэрагу неславянскіх еўрапейскіх народаў. Паводле беларускага веравання (адзінкавая фіксацыя, зробленая ў сярэдзіне 19 ст.п.М. Шпілеўскім), каб здабыць гэтае зелле, дастаткова абгарадзіць гняздо дзятла з яйкамі асінавымі пруткамі, і ен на другі дзень прынясе траву, якая мае сілы знішчаць усе агароджы (у іншых беларускіх лакальных варыянтах адпаведныя веды маюць такія птушкі, як сарока, сава ці сойка, а таксама вожык або чарапаха) [1, с. 154]. У дзіцячым фальклоры дзяцел надзелены медыятыўным статусам, лакалізуецца на варотах, атрыбутуецца чырвонымі ботамі (узгадаем значэнне чырвонага як маркеру далучанасці да засветаў), прыкладам: “Коў-коў! Дзяцел // Сядзеў на варотах // У чырвоных ботах. // – Ці дома Даніла? // Ці варыў піва? // Ці ‘ддаваў дачку // За балдовачку?” [5, с. 270]. Вяшчунская функцыя дзятла ўскосна прадстаўлена ў народных тлумачэннях сноў: бачыць яго ў сне (асабліва калі дзяўбе), значыць атрымаць нечаканыя весткі ці зажурыцца, бо “людзі наклююцца”; калі ўбачыць цяжарная жанчына – народзіць сына [1, с. 154].

У казках дзяцел можа выяўляцца як працавітая, “сямейная” птушка, якая з-за сваей даверлівасці становіцца ахвярай хітрэйшых за яе звяроў (лісы). У казцы “Звяры ў яме” ліса з дапамогай даверлівага дзятла выбіраецца з ямы, паабяцаўшы, што не будзе есці яго птушанят. Разам з тым дзятлу прыпісваецца такая рыса, як помслівасць. У запісанай А.Я. Багдановічам у Халопенічах Барысаўскага павету казцы “Помста дзятла” дзяцел паклікаў усіх звяроў да сябе на радзіны, акрамя лісы; ліса помсціць, абманам забраўшы і з’еўшы яго птушанят. Тады дзяцел зрывае злосць не на лісе, а на мужыку і яго сям’і [1, с. 154]. Насмешка з дзятла дорага каштавала воўку ў казцы “Дзяцел, воўк і ліса”. У ей апавядаецца, як дзяцел дзяўбаў дрэва, калі да яго падыйшоў воўк са здзеклівым пытаннем: “Што ж ты дзяўбеш век вуллі, а меду не спытуеш?” На гэта кемлівы дзяцел адказаў: “А ты ж век авечак рэжаш і без кажуха ходзіш”. «Вот воўк пайшоў і давай авечкі рэзаць і ў кучу зносіць, нанасіў із сянную капу, аж бяжыць лісіца: “Што ты, кум, гэта робіш?” – “Гэта я думаю сабе кажух пашыць”. – “Ай, кум, я й краўца добрага ведаю: добра шые, добра і мерае. У папа жарабок на цапі прывязаны”. Лісіца ўзяла пятлю і накінула воўку

на шыю, а сама кінулась жарабку пад ногі. Жарабец іспужаўся і стаў бегаць па пляцу і к папу на двор і засцег воўка. Лісіца, стоючы, давай смяяцца: “А што? Я табе казала, што за твае выскалкі будзеш у папа на дварэ? Так усе авечкі і асталіся мне”» [6, с. 52].

“Толькі ў беларускім казачным эпасе вядомы сюжэт “Сава і дзяцел” з выразным “люстраным” паралелізмам суб’екта, часу і дзеяння: сава абураецца тым, што дзяцел з раніцы стукае і не дае ей спаць, а дзяцел, у сваю чаргу, тым, што сава ноччу перашкаджае яму адпачываць сваім крыкам” [1, с. 154]. Паводле гэтай казкі, сябравалі некалі сава з дзятлам. Але вось аднаго разу не паспела яшчэ як след развіднець, а дзяцел ужо ўхапіўся за работу. Ен так забарабаніў па старой хвоі, аж рэха пайшло па ўсім лесе. У гэты час яго суседка сава толькі ўкладвалася спаць. Раззлавалася сава ды кажа дзятлу: “Ці маеш ты розум, не дасі мне спакойна паспаць”. Здзівіўся дзяцел, як гэта днем ды спаць. Не паслухаў ен саву, а зноў узяўся за сваю работу. Мінуў дзень, настала ноч. Усе дзятлавы сваякі моцна заснулі. Заснуў і сам дзяцел. Але раптам ен пачуў крык савы. Узлаваўся дзяцел ды кажа: “Чаго ты мяне пужаеш, ідзі спаць!”. Але сава не паслухала дзятла, як дзяцел не паслухаў саву. З таго часу і не ладзяць сава і дзяцел паміж сабой. І так у іх пайшло дзень за днем, ноч за ноччу: ні дзяцел, ні сава з таго часу не могуць спаць спакойна [6, с. 259].

У паэтычных жанрах дзяцел можа складаць пару з жаўной паводле апазіцыі “мужчынскае/жаночае”, прыкладам: “Як паставіў верабейка // На сметнічку хату // Ды сазваў на наваселле // Госцейкаў багата. // Піва, квасу наварыў, // Квашанінкі настудзіў, // Насмажыў кілбасаў // І ўсякага мяса. // Ў залачонай карэце // Дзяцел пад’язджае, // А за дзятлам на валах // Жоўна паспяшае. // А зязюля з шуляком, // Перапеліца з круком // Лугам, даліною // Шпараць пехатою. // Заклікае верабейка // Усіх госцейкаў есці, // Запрашае белу лебедзь // На покуце сесці. // А з лебеддзю – жураўля, // І савішчу, і луня, // І стару чачотку, // Сваю родну цетку…” [5, с. 253–254]. Мужчынская сімволіка дзятла выразна выяўлена і ва ўзгаданым вышэй тлумачэнні сну (“Калі бярэменнай прысніцца дзяцел, сына мецьме” [7, с. 433]), у загадцы пра дзятла: “Ехаў тота, прывязаў каня да плота, не так да дзяўчат, як да старых баб” [8, с. 141]. У гэтай і іншых загадках увага акцэнтуецца на “працы” дзятла – стук, выдзеўбванне доўгай моцнай дзюбай казурак са старых дрэў, што робіць апошнія здаравейшымі (гл. таксама: “На алешнічку, на бярэзнічку таратайка брэша”; “Сам саўрас, конь падлас, саха касцяная, поле дзеравянае, дзень арэ, ноч плача”; “Не доктар, а дрэвы лечыць” [8, с. 141]). Даўжыня як адметнасць дзюбы дзятла абыгрываецца ў прыказках і прымаўках, параўнаннях і выслоўях, напрыклад: “*Хто б дзятла ведаў, каб не яго доўгі нос!”; “Хваліўся дзяцел, што клюнка (дзюба) доўгая”; “Нос як у дзятла дзюба”*. У малых фальклорных жанрах адлюстраваліся і іншыя асаблівасці марфалогіі і паводзін гэтай птушкі: “*Язык доўгі як у жаўны”*; *“Жаўна языкатая!”*

(абзыванне, ганьбаванне; пра колкую жанчыну з “куслівым” языком); *“Сядзіць, як жаўна ў дупле”*; “*Ці скора ты нажарэшся, жаўна?”* (жаўна тут – абжорлівы чалавек) [1, с. 153].

Вобраз дзятла, такім чынам, звязаны з матывамі граху і пакарання (не выконваў прадпісанняў і забарон), “бласлаўенасці” (дапамог пчаляру па просьбе дзеда”) і метамарфозы (паходжанне ад чалавека), далучанасці да розных сфер светабудовы і ўсяведання, прадказання (параўн. з уяўленнямі рымскіх аўгураў, якія лічылі, што дзяцел (лац. picus) як свяшчэнная птушка бога Марса надзвычай прыдатны для варажбы). Вызначаецца суаднесенасць дзятла з смерцю, магілай, тагасветам, цудоўнымі прадметамі, першастыхіямі агню, паветра і вады (нябеснай), метэаралагічнымі з’явамі, золатам (едзе ў залатой карэце), з мужчынскім пачаткам (жаўна адпаведна асацыюецца з жаночым). У характарыстыцы дзятла вылучаюцца чырвоная “шапачка”; доўгія язык і дзюба – касцяная саха, якой ен апрацоўвае драўлянае поле; актыўны дзенны лад жыцця; бацькоўская клапатлівасць; прывязанасць да сям’і (дупла), “ненажэрнасць”, помслівасць, даверлівасць. Дзяцел (жаўна) утварае комплекс з такімі чыннікамі персанажнага кода, як пчолы (пчаляр), мядзведзь, воўк, каршун, ліса, сава, мышы, чарвякі, бес (усе, акрамя пчол, ацэненыя пераважна адмоўна). Дрэва ў адносінах да дзятла выступае не толькі як локус (што характэрна для іншых птушак), але і як аб’ект актыўнага ўздзеяння, прыкладання сіл, працы (якая звычайна выяўляецца ў земляробчых катэгорыях). Дзятлы і жоўны як птушкі, якія не маюць ніякай каштоўнасці для паляўнічага, проціпастаўляюцца глушцам, цецерукам, курапаткам [9, с. 195].

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Антропаў, М. Дзяцел / М. Антропаў, Л. Салавей // Міфалогія беларусаў : энцыклапедычны слоўнік / навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск : Беларусь, 2011. – С. 153–154.

2. Зямля стаіць пасярод свету… Беларускія народныя прыкметы і павер’і: у 3 кн. / уклад. У. Васілевіча. – Мінск : Маст. літ., 1996–1999. – Кн. 1. – 1996. – 654 с.

3. Традыцыйная культура беларусаў. У 6 т. Т. 6: Гомельскае Палессе і Падняпроўе. У 2 кн., кн. 2 / А. М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2013. – 1231 с.

4. Жыцця адвечны лад. Беларускія народныя прыкметы і павер’і: у 3 кн. / уклад. У. Васілевіча. – Мінск : Маст. літ., 1996–1999. – Кн. 2. – 1998. – 607 с.

5. Дзіцячы фальклор / склад. Г.А. Барташэвіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1972. – 734 с.

6. Казкі пра жывел і чарадзейныя казкі / рэд. В.К. Бандарчык. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 496 с.

7. Зямная дарога ў вырай: Беларускія народныя прыкметы і павер’і: у 3 кн. / уклад. У. Васілевіча. – Мінск : Маст. літ., 1996–1999. – Кн. 3. – 1999. – 654 с.

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

9. Легенды і паданні / склад. М. Я. Грынблат, А. І. Гурскі. – Мінск : Беларуская навука, 2005. – 552 с.

СКАРАЧЭННІ

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

УДК 811.161.1(075.8)

Тарасевич Наталья Анатольевна
Заведующий кафедрой английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
tarasevich56@gmail.com

ЯЗЫКОВОЕ ОТОБРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДЕНЬГИ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Статья посвящена языковому отражению одного из наиболее важных культурных концептов – концепта «деньги». История появления и функционирования денег послужила основой для появления многочисленных наименований явления лексическими и фразеологическими средствами современного английского языка.

Ключевые слова: Концепт, культурный концепт, культурная доминанта, номинация, языковая картина мира.

Tarasevich Natalya
Head of the Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT “MONEY” IN MODERN ENGLISH

Abstract: The article deals with the language expression of one of the most important cultural concepts – money. The history of money appearance and its function in modern world have given rise to many nominations of the phenomenon in the class of lexical and idiomatic units of Modern English.

Key words: Concept, cultural concept, cultural dominant, nomination, language map.

Одной из задач современной лингвистики является изучение того, как результаты познания окружающей действительности отражаются в языке. В процессе познавательной деятельности происходит категоризация эмпирического опыта, называемого концептуальной картиной мира. Известно, что картины мира национально специфичны, и представители разных этносов могут видеть и членить мир по-разному, через призмы своих языков, что обусловливает необходимость их когнитивного исследования и описания. Настоящая статья посвящена изучению специфики лингвистического концепта *«money»* в современном английском языке.

Под термином «концепт» в статье понимается ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся

совокупность знаний о данном объекте, а планом языкового выражения – совокупность лексических единиц разного уровня, номинирующих и описывающих изучаемый объект. Следует отметить, что термин «концепт» на настоящем этапе развития лингвистики окончательно не определен и существует достаточно много толкований того, что представляет собой этот ментальный конструкт.

А. Вежбицкая, например, определяет «концепт» как объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире «Действительность». Сама же действительность, по мнению Вежбицкой, дана нам в мышлении именно через язык, а не непосредственно (Wierzbicka 1985, 1988). В переводе же книги У.Л. Чейфа (1975), сделанном Г.А. Щуром, английское *concept* переводится как «понятие», а слову «концептуальный» соответствует английское *ideational*.

Полноправное использование термина «концепт» начинается в 80-е годы XX столетия с переводов англоязычных авторов (см. Chafe, R. Jackendoff, G. Lakoff, R. Langacker). Именно с появлением переводных изданий регулярно начинают употребляться такие словосочетания, как «концептуальные сущности», «концептуализация» и др. В зависимости от позиции автора в толковании самого термина «концепт» наблюдаются определенные расхождения. В лингвистической литературе представлена точка зрения на концепт как на логическую категорию (Р. Павиленис, Ю.С. Степанов и др.), как на категорию практической/обыденной философии (Н.Д. Арутюнова, А.А. Жданова, Щ.Г. Ревзина, Л.И. Розина и др.), как на основную единицу национального менталитета (В.В. Колесов), как на многомерное образование (В.И. Карасик, С.Х. Ляпин и др.). С конца XX века исследователи употребляют термин «концепт» в качестве примера изменившейся научной парадигмы, в качестве одного из центральных объектов современной лингвистики. «Концепт» как когнитивный термин оказывается связанным с проблемой значения как ментальной сущности, с ролью номинативных единиц в процессах категоризации действительности, речемыслительной деятельности.

Многоаспектные исследования термина «концепт» приводят к выводу о том, что это всегда структурированное знание, которое отражает не просто существенные признаки объекта, а все те, которые в данном языковом коллективе заполняются знанием о сущности явления реальной действительности. Концепт отражает всю совокупность знаний о фрагменте объективной реальности (которая закреплена в содержании лексических единиц, корпусе фразеологии, в системе устойчивых сравнений), то есть образы-эталоны, которые характерны для данного языкового сообщества. Представление концепта как структуры национального сознания, единой для всех представителей данного

социума, позволяет сделать вывод о том, что концепт отражает культурно-национальную специфику мировосприятия.

В последнее время все чаще предлагается интегративное понимание концепта. Концепт рассматривается как многоплановое культурно-значимое социально-психическое образование в коллективном сознании, закрепленное в той или иной языковой форме. Таким образом, на первый план выдвигается идея многомерности концепта, выделения в нем рационального и эмоционального, абстрактного и конкретного компонентов. Концепты признаются первичными культурными образованиями, которые проникают во все сферы бытия человека, это «сгусток культуры в сознании человека» (Ю.С. Степанов).

Сопоставление авторитетных точек зрения на сущность концепта приводит к выводу о том, что явление это сложное, включающее в себя актуальные и исторические аспекты, ассоциации и оценки, закрепленные в словесной форме. Действительно, активно познающий мир и взаимодействующий с окружающей действительностью человек получает определенный опыт, результатом которого является некий ментальный конструкт – концепт, в котором отражен и зафиксирован опыт. Число концептов, функционирующих в коллективном сознании этноса, огромно, однако не все из них получили подкрепление и выражение в языковых единицах, поскольку не рассматриваются социумом как важные факторы, влияющие на жизнь людей. Подобно тому, как опыт человека различается по значимости в его жизни, так и концепты получают неодинаковую значимость. Соответственно, в концептуальной картине мира наряду с широкими, обобщающими концептами существуют узкие, специфические, свойственные только определенной культуре.

Итак, значимый феномен общественной жизни человека находит самое богатое отражение в языке. Для отражения этого феномена существует широкий спектр языковых единиц, а то, что стоит за ними, играет значимую роль в жизни человеческого общества. Анализируя языковое отражение концептов, сравнивая количество соотносимых с ними номинативных единиц, частотность их употребления, можно прийти к выводу об особой значимости некоторых концептов, стоящих за соответствующими словами. И поскольку деньги являются частью каждодневной деятельности человека, постольку опыт знака, именуемого *money*, чрезвычайно важен для индивида, а, следовательно, значим и концепт, стоящий за этим именем. При восприятии лексемы *money* сознание индивида апеллирует к вещественному объекту реальной действительности, именуемому этим словом, и одновременно в сознании возникает концепт, нечто культурно-абстрактное, что связано с этим именем. Ибо языковая картина мира – это некое схематичное представление основных фрагментов действительности, из которых складывается целостный мир. Языковая картина мира структурируется

таким образом, что в ней фиксируются наиболее важные аспекты существования человека. И, несмотря на то, что языки различаются между собой, все они отражают человеческий опыт, который, независимо от языка, очень часто оказывается схожим.

Тем не менее, рассматривая фрагмент языковой картины мира, отражающий сферу денежных отношений в разных языках, можно увидеть некоторые отличия, имеющие культурологические или национальные особенности. Однако отличия будут значительно меньше того общего, что обнаруживается во всех языковых картинах мира, потому что деньги и денежные отношения существуют повсеместно. Количественный анализ языковых данных свидетельствует, что концепт, связываемый со словом и создаваемый языковым описанием явления «деньги» – это значимый концепт: товарно-денежные отношения являются основой существования человека в современном мире. Следовательно, деньги (в самом широком смысле) как сфера денежного обращения – это одна из наиболее важных областей, в которой живет и действует человек. Соответственно, концепт «деньги» включает в себя все многочисленные действия, которые с ними производят: зарабатывать, тратить, покупать, продавать, красть, откладывать, экономить, печатать и так далее. Группа слов с общим значением «деньги» (*money, cash, bucks, cabbage. Jack, etc.*) концептуализирует важный фрагмент действительности.

По мнению Ю.С. Степанова, «деньги» есть один из базовых концептов культуры, участвующих в категоризации мира сегодня. Это вполне оправдано, поскольку деньги – одно из базисных понятий человеческого опыта, неотъемлемый атрибут современной цивилизации. Культурная составляющая денег и денежных отношений весьма значима – деньги выступают мерилом затрат и прибыли, эквивалентом успешности и качества жизни. Все это является свидетельством того, что деньги – важный компонент культуры современного общества.

Богатая репрезентация концепта «деньги» в различных языковых регистрах позволяет отнести его к культурным доминантам. Число культурных констант ограничено, поскольку включает только актуальные и ценностные феномены. Лингвистическое подтверждение статуса культурной доминанты осуществляется посредством сплошной выборки лексических, фразеологических единств из текстов словарей, сборников афоризмов, пословиц и поговорок, из текстов разной жанровой и регистровой направленности. О значимости денег как феномена, который существует в жизни общества, можно говорить много, но доказать и подкрепить их важность можно с помощью анализа языкового материала. По данным исследователей, в русском языковом сознании деньги находятся на третьем месте после реалий «дом» и «жизнь»; в языковом сознании англичан они занимают второе место. В современном английском языке насчитывается порядка 140 слов со значением «деньги».

В процессе познания окружающего мира сознание человека накапливает определенный когнитивный багаж, который находит практическое применение при необходимости. Деньги как фрагмент реальной действительности интересовали исследователей еще со времен Аристотеля. По своему происхождению они относятся к более древним явлениям, чем, например, алфавит. В зависимости от хозяйственной деятельности древних народов деньгами служили все виды товаров, а также различные предметы среды проживания. Например, у племен майя и ацтеков роль денег выполняли бобы какао, у жителей Исландии – треска, у многих африканских племен – слоновая кость. Множество народов использовало в качестве денег шкуры животных. В древнегерманских диалектах имеются слова, которые обозначают «скот» и «богатство»: готское *fciihu*, англосаксонское *feoh*, голландское *vee*, немецкое *Vieh,* древнескандинавское *skattr*. Русское слово «скот», пришедшее из германских диалектов, относится к древнейшим наименованиям денег, а старейшая монета называлась «скотец».

Свидетельством того, что и на территории Великобритании мерилом богатства и эквивалентом денег выступали шкуры животных, является наличие таких лексических единиц, как *skin, buck, buckskin*.

Появление в обороте металлических денег означает новую ступень в культурном развитии человека. Ведущую роль среди металлов занимают золото и серебро в качестве материала для изготовления монет: они отличаются однородностью состава, легкоплавки, компактны, долгосрочны в употреблении, то есть сочетают в себе наиболее важные черты всеобщего эквивалента.

Первые бумажные (кожаные) деньги появились в I веке до н.э. В XIII веке в Китае изготавливались деньги из переработанной внутренней части коры деревьев (бумага). Однако широко бумажные деньги начинают использоваться с конца XVII века. Например, в 1690 году они впервые появились в Британских колониях Северной Америки. На современном этапе заменителями денег выступают *plastic cards, credit cards, cheques, E-money*, которые прочно вошли в обиход и служат удобной формой расчетов.

Но данные анализа корпуса лексических единиц показывают, что номинация *money* в современном английском языке является наиболее полным выразителем и наилучшим представителем описываемого концепта. Это наиболее общая и часто употребляемая номинативная единица, которая может заменять все другие наименования денежного ряда. Лексема *money* не маркирована стилистически и отвечает всем требованиям, предъявляемым к слову-идентификатору. Таким образом, можно утверждать, что слово *money* является идентификатором концепта «деньги». При этом в лексико-семантическую группу слов с общим значением «деньги» входит лексика разных регистров: нейтральная и

разговорная (нормативная и ненормативная), предметная и непредметная (абстрактная), единицы первичной и вторичной номинации.

Среди наименований для бумажных денег обнаружены следующие единицы: *paper, folding stuff, roll, pile, bundle, wad, bill/billie, note, banknote, (the)soft, scrip*. В основе номинаций лежат свойства бумажных денег, которые могут быть свернуты, согнуты, уложены в пачки и т.д. Кроме того, они мягки на ощупь.

Достаточно разнообразной и многочисленной оказывается группа слов, в которой метафорически используются наименования продуктов питания. Листовые овощные культуры, семена, необходимые для выращивания зерновых и злаковых культур, наиболее ценные для жизнедеятельности человека овощи и плоды ассоциативно используются в качестве наименований для денег: *cabbage, lettuce, spinach, kale, berries, potatoes, spuds,seed, birdseed, chickenfeed, peanuts*.

Во многих языках мира лексема «хлеб» используется как символ жизни, хлебу в качестве продукта питания приписывается важнейшая роль. До сих пор продовольственное благополучие государств ассоциируется с количеством и объемом урожая хлебопроизводящих культур. Ассоциация важности и первостепенности переносится на наименование денег: *bread, long bread, dough, cake, pie, gingerbread* (slang).

Деньги различаются по своим функциям и принадлежности, что фиксируется в существовании лексических единиц, обозначающих наличность и обобщенность денежных средств. *Money, theready (money), cash, currency, change, specie, coin(age), hardcoin* – нейтральные номинации. *Mini, gelt, blunt, mazuma, moolah, spon-dulix, wampum* – разговорные и сленговые образования, а также *finance, capital, funds, legal tender, wherewithal, payment, resources, assets, revenue, means, income, riches, wealth/welfare, treasure*. Не стали исключением названия металлов, из которых изготавливались и производятся монеты в настоящее время: *gold, silver, tin, brass, iron, nickel, copper*. В традиционной христианской этике деньги рассматриваются как происки дьявола, средство искушения и «презренный металл». Например, лексема *mammon* обладает отрицательной коннотацией, поскольку обозначает бездуховное потребительство и накопительство в противоположность чистым и бескорыстным божественным устремлениям. К аналогичным лексическим единицам относятся *pelf, filthy lucre, dust, stuff, slack.*

Концепт «деньги» имеет чрезвычайно богатое отображение в обобщенной дидактической форме, средствами фразеологии. Ценностные предпочтения, выраженные в содержании пословиц, создают специфическую картину мира в культуре любого этноса. Например, *Money is a good servant, but a bad master* (деньги – хороший слуга, но плохой господин); *he that has money in his purse, can not want a head for his shoulders* (тому, у кого в кошельке деньги, не нужна голова на плечах); *he*

that has no money needs no purse (тому, у кого нет денег, не нужен кошелек); *a penny saved is a penny gained* (не истратил пенни – значит, заработал); *a light purse is a heavy curse* (когда в кошельке пусто, тяжело на душе); *money spent on the brain is never spent in vain* (деньги, потраченные на образование, всегда окупаются); *take care of the pence, and the pounds will take care of themselves* (береги пенни, а фунты сами себя сберегут). Приведенные суждения в виде пословиц отражают типовые аксиомы поведения, или неписаные правила поведения, которые имеют преимущественно моральный характер.

Вместе с тем, культурно значимые ориентиры, отображенные в пословицах, иногда противоречивы по характеру определения роли денег в жизни человека. Например, неоднозначное отношение английского общества к деньгам отражено следующим образом: *money is the root of all evil* (деньги – корень всего зла); *money is welcome though it come in a dirty clout* (деньги желанны, даже если они завернуты в грязную тряпку); *to have money is a fear, not to have it is a grief* (когда имеешь деньги – опасаешься, не имеешь – скорбишь).

Деньги можно рассматривать как реалию, выступающую в функции эталона культуры или культурной доминанты, поскольку она говорит об окультуренном мировидении. В качестве минимальной денежной единицы выступают лексемы *cent* и *penny*, которые входят в состав фразеологизмов *red cent* (медный грош); *to earn an honest penny* (заработать честную копейку).

Функционирование фразеологизмов тесно связано с этническими корнями нации, историко-этимологической «подоплекой» их значения. Соотнесение этих данных с так называемыми «кодами» культуры, которые известны естественному носителю языка, позволяет выявить культурно-национальную значимость идиоматики. Актуальное значение фразеологизмов оказывается нагруженным не только культурно-историческими ассоциациями, но и уникальностью относительно других языков. Например, фразеологизм *pin money*, который обозначает «карманные деньги» (дословно: деньги на «булавки»). Изначально это выражение означало деньги, отложенные для покупки булавок, которые в середине 17 века в Англии были очень дорогими, так как их производство контролировалось монополией, получавшей дотацию от короля. В настоящее время это выражение является просто образным, обозначая фонды или сбережения, контроль над которыми принадлежит исключительно жене. Выражение *pin money* зарегистрировано словарями с 1697 года. А фразеологизм *slush funds* впервые появился в XIX веке в лексиконе экипажей торговых судов. Так назывались деньги, вырученные от продажи излишков жиров (*slush* на жаргоне моряков) и складывавшиеся в общий денежный фонд для покупки предметов роскоши, которые по отдельности матросы не могли себе позволить. Позднее словосочетание

стало использоваться в политическом сленге, означая деньги, предназначенные для взяток.

Лексемы, фразеологические единицы, обозначающие деньги, их значимость и роль в жизни людей, можно безоговорочно отнести к элементам культурного «кода», следовательно, их значениям присуща культурно значимая маркированность, что подтверждает тезис о структурной и смысловой сложности концепта «деньги» в современном английском языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. 2-изд., испр. и доп. / Ю. Д. Апресян – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 464 с.
2. Лихачев, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев – М. : Искусство, 2000. – 440 с.
3. Кубрякова, Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН / Е. С. Кубрякова – М. : Знак, 2012. – 208 с. – (Разумное поведение и язык. Language and Reasoning).

УДК 821.111(73)

Яковенко Ирина Васильевна
Доцент кафедры германской филологии Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина
iryna.yakovenko88@yandex.ua

ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОЭЗИИ НАОМИ ШИХАБ НАЙ

Аннотация: В статье предлагается анализ поэзии Наоми Шихаб Най – представительницы арабо-американской литературы с позиций транскультурных студий. Исследование фокусируется на репрезентации культурных традиций – американских и палестинских в творчестве поэтессы с акцентом на основных темах: семья, дом, Палестина и палестинцы, оккупация и беженцы, (не)видимость, странствия и поиск.

Ключевые слова: Транскультурный анализ, культурное смешивание, гибридная идентичность, арабо-американская литература, Наоми Шихаб Най.

Yakovenko Iryna
Assistant Professor, Department of Germanic Philology, Chernigov Taras Shevchenko National Pedagogical University, Chernigov, Ukraine

TRANSCULTURAL DIMENSION OF NAOMI SHIHAB NYE'S POETRY

Abstract: The article focuses on the analysis of Naomi Shihab Nye's poetry in terms of transcultural studies. The researcher investigates representation of Palestinian culture intertwined with American and western contexts, analyzing the themes of Palestine and Palestinians, deportation, exile, refugees, (in)visibility, family, home, journey, quest.

Key words: Transcultural analysis, cultural mixing, hybrid identity, Arab-American literature, Naomi Shihab Nye.

Литература американских писателей арабского происхождения мало известна на постсоветском пространстве, и даже творчество таких классиков, как Амин Рихани (Ameen Rihani) и Джибран Халил Джибран (Gibran Khalil Gibran), пока еще не стало предметом научных исследований в отечественной американистике. Статья, посвященная анализу творчества современной поэтессы и прозаика Наоми Шихаб Най, – это попытка задать вектор, направленный на изучение литературы арабо-американских писателей в отечественной американистике.

Наоми Шихаб Най (род. в 1952 г.) – представительница арабо-американской литературы, поэтесса, автор эссе и романов. Несмотря на литературный успех в США (среди номинаций и премий, которых была удостоена Най: the Paterson Poetry Prize, Jane Addams Children's Book Award, the American Academy of Poets Awards, the American Literary Association Awards, Pushcart Prize), на Украине и на постсоветском пространстве имя писательницы и ее творчество известны мало, а переводы ее поэзии отсутствуют. В данной статье поэзия Наоми Шихаб Най рассматривается в ракурсе транскультурных студий.

Транснационализм акцентирует внимание на разнообразии глобального в межкультурных связях, а одной из ключевых проблем становится жизнь между культурами (living in between cultures). Современные миграционные процессы заставляют задуматься о конструировании идентичностей, которых объединяет осознание принадлежности к новой культуре (host society) с сохранением ценностей страны происхождения (country of origin). Принадлежность двум культурам проявляется и в случае с двукультурным этническим происхождением, которое также можно охарактеризовать в терминах существования между культурами (in-betweenness). Конструирование культурной идентичности происходит, прежде всего, через осознание своей "инаковости" и своих отличий. "Другой" (Other) в постколониальных студиях рассматривается как "чужой" в пространстве европейской колониальной идентичности.

Современная социологическая наука рассматривает такие идентичности в современном мире через понятие "гибридный". Ученые трактуют феномен гибридности либо через призму плавильного котла (melting pot) как комплекс культурных отличий, которые сосуществуют в определенном национальном и культурном пространстве, не теряя аутентичности [3, с. 32], либо как культурное смешивание (cultural mixing), которое предполагает не только пересечение культур, их смешивание и сращивание (crossovers), но и определенную потерю аутентичности при создании и появлении новых "гибридных идентичностей" [2, с. 64]. Вновь

появляющиеся гибридные идентичности не являются фиксированными, они – меняющиеся, гибкие, приспособленные для существования на пересечении культур. В культурных и этнических студиях на современном этапе активно дискутируются проблемы кросскультурного взаимодействия и влияние "существования между культурами" на гибридную самоидентификацию [10, с. 413].

Наоми Шихаб Най – поэтесса и прозаик, дочь палестинского беженца и американки. Ее детство прошло в Иерусалиме и в Сан-Антонио в Техасе, таким образом, в ее творчестве отражается отпечаток двух культур: традиции, верования и обычаи Ближнего Востока и американская поэтическая традиция. Кроме того, что Наоми Шихаб Най росла в палестинской культурной среде, тематически ее поэзия обусловлена еще и поликультурной средой Техаса, где поэтесса прожила бóльшую часть жизни, а потому в ее поэзии ощутимо влияние культуры латинос и индианского искусства [7, с. 2975].

Творчество Наоми Шихаб Най хорошо известно американским читателям и активно исследуется зарубежными литературоведами [1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 15]. Сандра Бизли в эссе "Приоритет места: в защиту регионализма" рассматривает региональную эстетику в современной поэзии, указывая на топосы, которые изображает Наоми Шихаб Най, – Сан Антонио (Техас) и Рамалла в Палестине [1]. М.Д. Зогби (M.D. Zogby) отмечачает, что арабо-американские поэты выражают идентичность через семью [15, с. 27], что целиком справедливо для произведений Наоми Шихаб Най. В ее поэзии фигуры бабушки и отца становятся ключевыми в гуманистическом изображении арабов, а противовес дегуманистическому, представленному в медиа [7, с. 2976]. Марша Дж. Кутри (Marcia G. Kutrieh) анализирует образы палестинцев в поэзии Наоми Шихаб Най, выделяя образы отца и бабушки как доминирующие в корпусе поэтических произведений Най [8, с. 6].

Фигура отца в поэтических произведениях Най раскрывается через рационально-логические и патриархальные конструкты, которые позиционируют его как воплощение авторитета и власти. Бабушка-палестинка представлена в образе целительницы, которая опирается в своей деятельности на "нелогичные" и невербальные практики, и, таким образом, актуализирует конфликт между традиционной медициной и нетрадиционной. В стихотворении "Ситти Хадра с севера от Иерусалима" ("For Sitti Khadra, north of Jerusalem") Най изображает целительницу Ситти, которая излечивает людей от болезни, в то время как современная медицина оказывается беспомощной. Образ бабушки в поэзии Най раскрывается через мотив молчания и замалчивания (the woman who has been silenced) [8, с. 6]. Обращаясь к теме войны в Палестине, поэтесса изображает отца, который теряет способность говорить, при том, что он журналист, который знает два языка и является человеком образованным.

Бабушка в этой ситуации лечит раны и больных детей, опираясь на “язык без слов” – коммуникацию невербальную, при этом она находит опору в религиозной вере. В отличие от верующей бабушки, религия отца в поэзии Най не упоминается, и лишь в эссе Наоми Шихаб Най читатель узнает, что отец поэтессы – мусульманин, который не следует мусульманским обрядам (non-practising Moslem) [Цит. за: 8, с. 8].

Палестинская культура в поэзии представлена как лексически – Най вводит в поэзию арабские слова: adhafera, alphard (одинокий), dirah (дом), Mizar [13], так и тематически. Тематика поэзии Най продиктована личным опытом палестинской семьи поэтессы, переживших судьбу перемещенных лиц. Бабушка Най – Ситти Хадара (Sitti Khadara) в 1948 году была вынуждена выехать из родного дома вместе с палестинцами, которым пришлось освободить территории для израильских поселенцев. Ибис Гомес-Вега (Ibis Gomez-Vega) отмечает, что поэзия Наоми Шихаб Най отображает реалии родины ее палестинских предков, раздираемой войной. Для поэтессы трагизм палестинской войны заключается еще и в том, что США и американцы втянуты в этот конфликт, и Най как арабо-американская писательница вынуждена разрываться между сторонами конфликта, хотя обе они являются для нее одной и второй Родиной [4, с. 109].

Уже в ранней поэзии Наоми Шихаб Най (“Tattooed Feet”, 1977, “Eye-to-Eye”, 1978) заявляют о себе мотивы разнообразия (diversity), различий (differences) и общего опыта (shared experiences). В поэтических сборниках 1980-х годов “Молиться по-разному” (“Different Ways to Pray”, 1980) и “За горизонтом” (“On the Edge of the Sky”, 1981) Най продолжает изображать связи между разными культурами посредством изображения будничной, обыденной жизни в бытовых зарисовках.

М.Дж. Кнопф-Ньюман (Marci Jane Knopf-Newman) определяет произведения Най как лирическую протестную поэзию. Лиризма ее стихотворениям придает изображение будничных ситуаций в кругу семьи и опора на арабскую фольклорную традицию устных сказаний [6, с. 992]. Поэтическое произведение, как считает Най, призвано изображать, прежде всего, людей “невидимых”, “других”, под которыми она подразумевает представителей этнических меньшинств, например, арабской или мексиканской. Именно поэтому в ее лирических произведениях особую роль играют элементы палестинской жизни: кухня, растения, фольклорные мотивы как аспекты, преодолевающие культурные различия [6, с. 993].

Переходом от изображения будничного в общественно-политическую плоскость отмечен сборник “Желтая перчатка” (“Yellow Glove”, 1986), в котором поэтесса переосмысливает тему палестино-израильского конфликта, и сборник поэзии “Красный чемодан” (“Red Suitcase”, 1994), для которого ключевой становится тема насилия и военных конфликтов на Ближнем Востоке. После террористических атак 11 сентября 2001 года

Наоми Шихаб Най становится голосом арабо-американского сообщества, выступая против терроризма и исламофобии. В 2002 году писательница переиздала свою поэзию о Ближнем Востоке в отдельном сборнике “19 вариаций газели: поэзия Ближнего Востока” (“19 Varieties of Gazelle: Poems of the Middle East”). Таким образом, она вводит в современную американскую поэзию форму классического восточного стихотворения – газель. Следующий сборник, опубликованный в 2005 году, “Ты и твое” (“You and Yours”), также является поэтическим отзывом на ближневосточные события.

Сборник “Ты и твое” является репрезентативным в массиве поэтических творений Най, аккумулируя арабо-американский культурный опыт поэтессы и актуализируя широкий тематический диапазон. Композиционно сборник состоит из двух частей – “Ты” (“You”) и “Твое” (“Yours”). В первой части представлен личный опыт Най как женщины, матери, поэтессы и путешественницы с акцентом на личном, приватном, эмоционально-чувственном. Вторая часть фокусируется на общественно-политическом, личное и приватное в ней уступает место проблемам глобальным, а лирико-эмоциональная линия сменяется риторикой протеста. “Твое” (“Yours”) вводит в поэзию размышления о трагическом опыте депортации, о судьбе беженцев и о травме, вызванной военным конфликтом на родине отца, в Палестине.

Травмирующий опыт потери Родины и дома раскрывается в стихотворении “Усадьба” (“Real Estate”). Центральным в произведении становится образ дома, который актуализируется в мечте лирической героини об обретении дома. В ее воображении дом предстает как усадьба с большими деревьями, как дом с массивным деревянным полом, и прекрасным видом, который открывается с холма (*gleaming hardwood floors, executive style, dramatic hilltop view*). Дом также становится воплощением счастливого брака для самой поэтессы, а кроме того, он может вернуть ее отцу ощущение власти над собственной жизнью и излечить его от болезни сердца:

Maybe putting on another house
meant happy marriage, strong heart,
If he had a real master bedroom, he might become a master [12, с. 172].

Для героини стихотворения постройка и обустройство нового дома символизирует нескончаемый поиск дома, потерянного ее палестинской семьей в 1948 году, но поэтесса осознает, что обретение нового дома становится невозможным:

If you lose
your first home you loved so much,
you may be doomed [12, с. 173].

Лейтмотив покинутого дома представлен и в стихотворениях “Родная земля” (“Family Land”) и “Кто-то, кого я люблю” (“Someone I Love”). В

последнем Най вводит в поэзию метафору срезанного цветка, чтобы передать трагедию уничтоженного дома [14, с. 16–17]. Тоска и ностальгия о потерянном палестинском доме семьи отца в поэзии Наоми Шихаб Най актуализируется через образы высохшего колодца (*my well went dry*) [13] и винограда, который больше не поет (*my grandfather's grapes have stopped singing*) [13]. Таким образом, в поэзии Наоми Шихаб Най лирическое, личное, приватное переходит в плоскость историческую и политическую. История семьи поэтессы становится частью истории народа Палестины, трагедию которого Наоми Шихаб Най изображает в стихотворении "Всем палестинцам" ("To All Palestinians"):

May they rest in a peace they never lived [12, с. 175].

Наоми Шихаб Най позиционирует себя в качестве поэтессы-странника, и темы странствий и поиска в ее поэзии подчеркивают интерес поэтессы к познанию новых мест, путешествиям и культурному обогащению в странствиях. В отличие от темы беженцев и вынужденных переселенцев, тема странствий раскрывается в ином ключе – мобильность американцев представляется как привычный и комфортный способ существования, как, например, в стихотворении "Frequent, Frequent Flyer":

The prim decisiveness of airports feels deeply pleasing and restful [14, с. 21].

Лирическая героиня Най чувствует себя как дома в аэропортах, и для нее не важно, или это Сиэтл, Виннипег или Торонто. Для нее "аэропорт – наполненный надеждой второй дом" (*airport is the hopeful second home place, the precious enroute*) [14, с. 23].

В произведении "My Perfect Stranger", изображая перелет из Цинциннати в Сан-Франциско, Най показывает читателю будничную ситуацию – свое случайное знакомство с девочкой Лейлой и ее мамой. Услышав акцент матери девочки, лирическая героиня осознает, что у нее и путешествующей семьи общие этнические корни. Несмотря на это, она не говорит им о своем палестинском происхождении, испугавшись, что девочка может радостно выкрикнуть: "Мы тоже арабы!" и вызвать излишние подозрения своей "неуместной" ремаркой на борту самолета:

The familiar accent of the Middle East flavored her mother's voice. When I was little, I wished my name were Layla too. But what would have happened had I announced our ethnic link to such an outspoken little artist? Her voice, like a flute, might have exclaimed it, "We're Arabs!" and we were on a plane. I didn't mention it [14, с. 79].

Таким образом, в поэтическом произведении Най раскрывает проблему исламофобии и предубеждений против арабов в американском обществе.

Культура "белой" Америки представлена в поэзии Наоми Шихаб Най в ироническом модусе. В стихотворении "Наше время" ("Our Time") поэтесса предлагает читателю поэтический диалог с американским классиком Робертом Фростом, опираясь на каламбур и иронию (*sweating*

Mr. Frost invoking frost). Най бросает обвинение классику в том, что красивые слова “свобода”, “неделимый”, которые он использовал в своей поэзии и которые были призваны воспитывать гордость за страну, на самом деле оказались хитросплетением лжи:

We grew up proud of our country.
Forests of wonderful words to wander through –
freedom, indivisible.
Now my horse is lost in a sheen of lies [14, с. 44].

Подобным образом, в произведении “Pimento” писательница деконструирует мифологизированные фигуры классиков американской литературы, представляя ироничные портреты Теннесси Уильямса, Кена Кизи и Уильяма Берроуза [14, с. 26]. В то время как отношение к классикам у Наоми Шихаб Най преимущественно строится на иронии, переосмысление и поэтическая реконструкция истории женской поэзии раскрывается ею в серьезном ключе. В стихотворении “Жизнь женщин-поэтов” (“Lives of the Women Poets”), посвященном поэтессе Джулии Нойбергер (Julia Neuberger), Най воссоздает историю женской литературы, размышляя о творчестве забытой поэтессы и возвращая в историю литературы ее имя [14, с. 46].

В стихотворении “Мне жаль Иисуса” (“I Feel Sorry for Jesus”) Наоми Шихаб Най размышляет над отношением людей к христианству, сравнивая интерпретации христианских учений людьми с детской игрой в “сломанный телефон”:

Cozily they tell you what He wants
and does not want
as if they just got an e-mail [14, с. 71].

Поэтесса упрекает людей за то, что вера для них ограничивается лишь упоминанием имени Иисуса:

People blame terrible pieties on Jesus.
They want to be his special pet.
Jesus deserves better.
I think He’s been exhausted
for a very long time [14, с. 71].

Вспоминая свое пребывание на Святой земле, Най изображает путь на Голгофу Христа как собственную боль в полной тишине и молчании:

I stood in the spot where He was born.
I closed my eyes where He died and didn’t die.
Every twist of the Via Dolorosa
was written on my skin.
And that makes me feel like being silent
for Him, you know? [14, с. 71–72].

В заключение, отметим, что в современной гуманитарной науке, в которой произошло кардинальное смещение акцентов исследования с

фиксированных идентичностей до гибридных идентичностей, человек стал рассматриваться через призму транснациональных и транскультурных влияний. Глобализация, миграция, мобильность, новые условия формирования идентичностей отражаются и на литературных произведениях, порождая не только новый тип письма, но и новые формы, акцентируя внимание на опыте эмигрантов, беженцев, экспатриантов, и формируя новую разновидность литературы – миграционную литературу, доминирующим дискурсом которой становится культурная гибридность, опыт пребывания на границе культур, процессы смешивания и слияния. Поэзия Наоми Шихаб Най представляет собой один из образцов литературы, отмеченной кросскультурной спецификой.

В исследовании мы сфокусировались преимущественно на темах транскультультурного характера и репрезентации палестинской и американской образности и мотивов в поэзии Наоми Шихаб Най. Отдельного анализа заслуживает мотивный анализ ее поэзии, регионализм, а также гендерные аспекты ее поэтических и прозаических произведений как представительницы арабо-американской литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Beasley, S. Prioritizing Place: In defense of regionalism [Electronic resource] / Sandra Beasley. – Mode of access : http://www.poetryfoundation.org/article/247236. – Date of access : 06.03.2016.

2. Giddens, A. Sociology [Text] / Anthony Giddens. Cambridge : Polity Press, 2001. – 1094 p.

3. Hynes, L. Looking for Identity: Food, Generation & Hybridity [Text] / L. Hynes // Looking for Alibrandi, Australian Screen Education. – No 24. – 2000. – P. 30–36.

4. Gomez-Vega, I. Extreme Realities: Naomi Shihab Nye's Essays and Poems [Electronic resource] / Ibis Gomez-Vega // Alif : Journal of Comparative Poetics. – No 30: Trauma and Memory. – 2010. – P. 109–133. – Mode of access : https://www.academia.edu/6645524/Extreme_Realities_Naomi_Shihab_Nyes_Essays_and_Poems. – Date of access : 06.03.2016.

Gomez-Vega, I. The Art of Telling Stories in the Poetry of Naomi Shihab Nye [Electronic resource] / Ibis Gomez-Vega // MELLUS. – 2001. – Volume 26. – No 4. – P. 245–252. – Mode of access : http://www.academia.edu/6645510/The_Art_of_Telling_Stories_in_the_Poetry_of_Naomi_Shihab_Nye. – Date of access : 06.03.2016.

6. Knopf-Newman, M.J. Naomi Shihab Nye [Text] / Marcy Jane Knopf-Newman // Instructor's Guide to The Heath Antology of American Literature / Edited by John Alberti. – Boston : Houghton Mufflin Company, 2006. – P. 991–994.

7. Knopf-Newman, M.J. Naomi Shihab Nye [Text] / Marcy Jane Knopf-Newman // The Heath Antology of American Literature. Volume E: Contemporary Period: 1945 To The Present / Paul Lauter (General Editor), 5th Edition. – Boston : Houghton Mifflin Company, 2006. – P. 2975–2976.

8. Kutrieh, Marcia G. Images of Palestinians in the Work of Naomi Shihab Nye [Text] / Marcia G. Kutrieh // JKAU : Arts and Humanities, Vol. 15. – 2007. – P. 3–16.

9. Layton, R. Arab-American and Muslim Writers [Text] / R. Layton. – Chelsea House Publishers, 2010. – 130 p.

10. Marotta, V. Civilisation, Culture and the Hybrid Self in the Work of Robert Ezra Park [Text] / V. Marotta // Journal of Intercultural Studies. – Vol. 27. – No. 4. – 2006. – P. 413–433.
11. Nye, N.Sh. Inspiration [Text] / Naomi Shihab Nye // Scheherazade's Legacy: Arab and Arab American Women on Writing / Ed. by Susan Muaddi Darraj. – Westpot, Connecticut; London : Greenwood Publishing Group, 2004. – P. 88–92.
12. Nye, N. Sh. Four Poems [Text] / Naomi Shihab Nye // MELUS: Multi-Ethnic Literature of the U.S. – 2010. – Volume 35. – No 2. – P. 172–175.
13. Nye, N. Sh. How Palestinians Keep Warm [Electronic resource] / Naomi Shihab Nye. – Mode of access : https://www.poets.org/poetsorg/poem/how-palestinians-keep-warm. – Date of access access : 06.03.2016.
14. Nye, N. Sh. You. & Yours: Poems [Text] / Naomi Shihab Nye. – Rochester, New York : BOA Editions, Ltd., 2005. – 88 p.
15. Zogby, M. D. Memory, Image, and Identity in Arab American poetry [Text] / M. D. Zogby // Paintsbrush XVIII. – 35 (spring). – 1991. – P. 21–31.

УДК 81'243:004.9

Сыч Марина Адольфовна
Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
sych_marina@mail.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: «ЗА» И «ПРОТИВ»

Аннотация: В статье рассматривается неоднозначный подход к вопросу о замене искусственным интеллектом процесса взаимодействия в системе «учитель-ученик», приводятся примеры в пользу различных точек зрения по данному вопросу.
Ключевые слова: Искусственный интеллект, эксперимент, компьютерные технологии, программирование, образовательная среда, обучение иностранным языкам.

Sych Marina
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

ARTIFICIAL INTELLIGENCE: 'FOR' AND 'AGAINST'

Abstract: The article views an ambiguous approach to the problem of replacing the process of interaction in the 'teacher-student' system by artificial intelligence; examples are given for the benefit of different points of view on this issue.
Keywords: Artificial intelligence, experiment, computer technologies, programming, learning environment, learning foreign languages.

Развитие современных технологий оказывает большое влияние на различные сферы деятельности в современном обществе. Образовательная среда не является исключением. Сегодня сложно представить образовательные учреждения, где бы в той или иной мере не применялись

компьютерные технологии. Внедрение современной компьютерной техники и средств передачи информации в различные сферы человеческой деятельности привело к появлению принципиально новых способов осуществления этой деятельности. Эти способы, основанные на широком использовании уникальных возможностей компьютерной техники по обработке, хранению и предоставлению информации, объединены в понятие новые информационные технологии (НИТ). Вопросы применения их в методике преподавания иностранных языков рассматриваются большинством исследователей как один из способов реализации личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.С. Полат и др.).

XXI век – век информатизации, естественно, вносит свои коррективы в традиционное преподавание иностранных языков. При этом компьютер может выполнять многие функции. Не зря его часто сравнивают с искусственным интеллектом, и многочисленные компании инвестируют свои ресурсы в тренировку самообучающейся системы искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам. Идея заключается в том, чтобы помочь преподавателю подобрать индивидуальную программу обучения студента даже при групповых занятиях. Преподаватель будет получать подсказки от системы: на что именно фокусировать внимание, какие слова использовать и какие грамматические моменты прорабатывать с конкретным студентом. Для действительно одаренных преподавателей такая система станет одним из инструментов в их работе. Но это не замена живого общения. Хотя тенденции таковы, что искусственный интеллект самообучающихся систем может почти полностью его заменить.

С 2014 года Стэнфордский университет работает над проектом исследования искусственного интеллекта 'AI 100', цель которого заключается в отслеживании того, как развитие новейших технологий влияет на жизнь человека в различных сферах его деятельности. У понятия «искусственный интеллект» нет четкого определения, но оно сводится к тому, что это – направление технологических разработок, которые делают механизмы «умными», действующими правильно в любых обстоятельствах.

Преподаватели и студенты уже пользуются различными приложениями и программами для изучения отдельных предметов. Первые устройства для обучения начали появляться еще в 80-х годах прошлого века: системы с интерактивными тренажерами для занятий математикой, иностранными языками и многими другими дисциплинами, а теперь – онлайн-обучение. Сегодня большое количество компаний выпускают обучающих роботов, которые используют в школах. Приложения Duolingo и Carnegie Speech, например, обучают иностранным языкам; разрабатываются технологии, позволяющие анализировать ошибки

студентов, определять самые сложные места в учебных программах, помогать в изучении проблемных тем; применение онлайн-технологий позволяет значительно расширить аудиторию обучающихся. И процесс такого развития чрезвычайно стремителен.

В этой связи представляется интересным эксперимент, проведенный Эшоком Гоэлом (Ashok Goel), профессором школы интерактивного обучения Института технологий (Атланта, штат Джорджия: School of Interactive Computing at the Georgia Institute of Technology in Atlanta), который использует Интернет практически на всех занятиях, где он ведет обучение. Каждый семестр более трехсот выпускников являются слушателями его курса «Искусственный интеллект» (Artificial Intelligence) . При этом студенты никогда не встречаются лично, поскольку все занятия проводятся в режиме онлайн через вебсайт. Сайт дает возможность задавать вопросы и выполнять задания, находясь в любой точке мира.

Восемь ассистентов помогают профессору отвечать на тысячи вопросов, задаваемых сотнями студентов на его занятиях. И этой помощи, по мнению профессора, недостаточно, чтобы помочь всем желающим. Поэтому и был проведен эксперимент, позволяющий ответить на обсуждаемый вопрос о замене «живого» общения «интерактивным».

В начале весеннего семестра 2016 года Гоэл принял в свою команду нового члена – Джил Уотсон (Jill Watson), которая была способна отвечать на вопросы студентов гораздо быстрее его прежних ассистентов и могла делать это 24 часа в сутки. Только в конце семестра студенты Гоэла разгадали секрет: Джил Уотсон – это искусственный интеллект, созданный профессором – компьютерная программа. Сейчас она используется Уотсоном в двух своих аудиториях. Он надеется, что эта технология поможет учителям создавать собственные программы для работы как в классах, так и вне аудиторий. Действительно, по данным 500 исследований, 55% преподавателей просят своих студентов сначала ознакомиться с онлайн информацией прежде, чем прийти в класс. Остальные сочетают онлайн информацию и непосредственную работу со студентами. Эти материалы об использовании новых технологий преподавателями различных колледжей и университетов опубликованы на вебсайте 'Campus Technology’. Профессор Гоэл убежден, что доступность новых технологий сделает возможным образование в любой точке мира. Но есть некоторые опасения по поводу того, насколько хорошо работают эти технологии. Например, американские ученые выяснили, что учить иностранные язык взрослым мешает развившийся, по сравнению с детским возрастом, интеллект. Результаты этого исследования представлены в журнале 'PLoS One’, а краткую информацию о нем можно получить на сайте MIT News.

‘SRI International ’(Stanford Research Institute International) является некоммерческой организацией, которая опубликовала результаты опроса

по внедрению образовательных технологий в 14 колледжах. Группа исследователей изучала результаты онлайн работы в классах, а также результаты специальный программ, позволяющих определить уровень достижений студентов, чтобы внести свои предложения по поводу образовательных ресурсов. Исследование показало, что применение технологий не сильно помогло студентам в выполнении заданий. Луиза Ярнал (Louise Yarnall), старший научный сотрудник в SRI International, говорит о существовании двух главных проблем. Первая заключается в том, что технологиям еще предстоит достичь уровня, доказывающего, насколько они могут быть полезными. Во-вторых, не существует системы, позволяющей быть уверенными, что технологии используются одинаково. А это означает, что они могут не использоваться наилучшим образом. То же самое происходит в школе при выполнении домашнего задания. Те ученики, которые добросовестно выполняют домашнее задание, достаточно хорошо учатся в школе. Те же, кто его не делают, зачастую не справляются с заданиями в школе. Это же относится и к адаптивному обучению: если вы его не используете, вы не добьетесь успеха. Ярнал выражает обеспокоенность по поводу того, что чем больше технологии будут применяться в процессе обучения, тем больше на них будут сконцентрированы преподаватели и студенты, упуская, таким образом, другие виды деятельности на уроке.

Хосе Антонио Боуэн (Jose Bowen), президент Goucher College в городе Балтимор (штат Мэриленд), написал книгу под названием “Teaching Naked”, в которой приводит аргументы против использования компьютерных технологий в классах. Боуэн отмечает тот факт, что технологии не улучшают доступ к информации: они не бесплатны и доступны в большинстве случаев для тех, кто может за них платить. Боуэн так же предупреждает, что доступ студентов к получению большего количества информации через Интернет или социальные сети не помогает им понять, как использовать эту информацию. Научить студентов критически думать и находить свое место в жизни – задача образовательного учреждения. Безусловно, современные технологии позволяют «привести» учителя в любой класс и в любой точке мира, но они окажутся бесполезными для студентов с ограниченным образовательным опытом. «Вам дадут неизвестный инструмент, но при этом не научат им пользоваться. Такая же ситуация и с онлайн-технологиями» [1]. Тем не менее, автор книги признает возможность применения компьютерных технологий вне аудиторий, их способность делать то, что не всегда может делать учитель. Например, найти ответ на интересующий вопрос, когда преподавателя нет рядом. Безусловно, учитель должен понимать, что в современных условиях невозможно игнорировать использование стремительно развивающихся технологий в процессе обучения, однако, они никогда не смогут заменить личного

общения. Нужно понимать, что обучение в аудиториях сегодня готовит студентов к технологичному будущему.

Более того, высказываются опасения, что компьютеры начнут «думать сами» и могут прийти не к самым утешительным выводам относительно поведения человека. Подобные страхи вполне обоснованы: сегодня уже разрабатывается машинное обучение по принципу нейронных сетей, с учетом того, как работает наш мозг. При помощи нейронного подхода данные подаются и обрабатываются по значительно более сложной сети взаимосвязанных точек, которые уже работают аналогично ассоциативному мышлению человека. Это говорит о том, что компьютеры постепенно начинают выстраивать не только библиотеку моделей и клише, но и начинают закладывать основу традиционного мышления (причинно-следственные связи и так далее). Так, сегодня компьютер может распознать лицо человека, определить его пол, приблизительный возраст, расу и так далее, но он далек от реального понимания, что такое лицо, например. Человек, глядя на фотографию, может догадаться, что на ней изображена не просто женщина, а мать, по ее взгляду прочитать любовь или ненависть и так далее. Компьютеры этого не могут; изложить в алгоритме эмоции никто пока не смог. При этом искусственный интеллект применяется в активных разработках автономного транспорта, мгновенных переводах с иностранных языков, мобильных помощниках в смартфонах и так далее. Все эти достижения делают нашу жизнь удобнее и лучше.

Таким образом, неоднозначное отношение ученых к вопросу применения искусственного интеллекта в процессе образования совершенно очевидно , несмотря на то, что компьютер завоевывает новые сферы, связанные с моделированием человеческих способностей решать разнообразные задачи. Такие направления развития искусственного интеллекта, как «система распознавания и синтеза речи, текста и изображений» и «система искусственного интеллекта» включены в перечень приоритетных направлений создания и развития новых, высоких технологий и перспективных производств, основанных на этих технологиях, в Республике Беларусь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bowen, J. A. Teaching Naked [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=nvTD0GxQsYQ. – Дата доступа : 27.11. 2016.

II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

УДК 800:159

Банникова Елена Леонидовна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь
alenabannikava@mail.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИКА И СОВРЕМЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются следующие вопросы: психолингвистика как направление в науке, основные аспекты и актуальные проблемы психолингвистических исследований, соотношение психолингвистики и психологии, когнитивной психологии и лингвистики, социолингвистики, психолингвистические основы, типы и условия современной коммуникации.
Ключевые слова: Психолингвистика, истоки психолингвистики, межкультурная коммуникация, монокультурная коммуникация, язык, речь, коммуникативный акт, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, текст.

Bannikova Elena Leonidovna
Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages, Belarusian Military Academy, Minsk, Belarus

PSYCHOLINGUISTICS AND MODERN COMMUNICATION

Abstract: The article discusses the following topics: psycholinguistics as a science, the basic aspects and current problems of psycholinguistic research, the ratio of psycholinguistics and psychology, cognitive psychology and linguistics, sociolinguistics, psycholinguistic bases, types, and conditions of modern communication.
Keywords: Psycholinguistics, the origins of psycholinguistics, intercultural communication, monocultural communication, language, speech, act of communication, linguoculturology, cognitive linguistics, text.

Развитие научной мысли в XX веке характеризуется особым интересом к человеку, к его внутреннему миру, к его сознанию и подсознанию. Этим в определенной степени объясняется появление междисциплинарных научных исследований, развитие таких направлений в науке, как психолингвистика, когнитивная лингвистика и когнитивная психология, этнопсихолингвистика, изучение языковой картины мира, языкового сознания.

Психолингвистика возникла на стыке наук и носит междисциплинарный, интеграционный характер. Но вместе с тем психолингвистика существует как самостоятельная дисциплина, предпосылки которой можно найти в истории науки. Традиционная психолингвистика и традиционная психология не могли дать

теоретическое осмысление и практическое решение целого ряда проблем, таких как, например, обучение языку (родному и иностранному), речевое воспитание дошкольников, речевое воздействие, восстановление речи после мозговых травм и т.д. Кроме того, традиционные науки не описывали язык как психический феномен. Психолингвистика призвана была решить эти и другие проблемы [1, с. 172].

Предмет психолингвистики чрезвычайно широк, в центре его внимания сегодня находятся следующие основные направления:

- невербальные компоненты коммуникации;
- соотношение феноменов «язык – человек – общество»;
- феномен языковой личности;
- образ (картина) мира;
- этнокультурная специфика коммуникации;
- межкультурное общение, аспекты языковых картин мира; - теория и практика перевода [2, с. 20].

Психолингвистика существует и развивается в тесной генетической связи с психологией. При этом психология занимается межличностным общением, одним из основных средств которого является язык [3, с. 59]. Психолингвистика самым тесным образом связана с традиционной лингвистикой, так как она занимается широким спектром проблем, непосредственно связанных с языком. Зарождение и развитие нового направления в психологии – когнитивной психологии, предполагающей изучение роли познавательных процессов в речевой деятельности, привело к появлению и параллельному развитию когнитивной лингвистики, ставящей своей целью изучение и описание «концептосферы» человека. Отталкиваясь от языковой картины мира, когнитивная лингвистика занимается изучением языкового сознания, языкового образа мира. Развитие цивилизации, появление новых технологий привело к тому, что все более важное место в жизни человека стали занимать контакты с представителями других культур. В результате все более активно развиваются исследования межэтнических, межкультурных контактов, а также и конфликтов. Все это способствовало формированию нового научного направления в психолингвистике – этнопсихолингвистики. Психолингвистика также тесно связана с социолингвистикой, так как, изучая коммуникацию в широком смысле слова, она не может не рассматривать субъекта коммуникации – человека и человеческое общество.

Основной канал социализации личности, присвоения социальных средств, достижений развития предшествующих поколений, культурной информации – это общение, в которое человек оказывается включенным с самого детства. Общение или коммуникация – одна из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. Общение является необходимым и специфическим условием жизни человека в обществе. Основой коммуникации является проблемная ситуация, и она

(коммуникация) начинается с того, что человек испытывает потребность в общении. Общение в психологическом смысле всегда есть процесс решения коммуникативной задачи. Однако поскольку общение имеет двусторонний характер, то в процессе коммуникации решается также и перцептивная задача, которая определяет процесс восприятия речи.

Одним из важнейших факторов, которые обусловливают адекватность коммуникации, является наличие общего фонда знаний коммуникантов, общность знаковых средств и определенная общность социального опыта. При этом специфика общения при использовании конкретного национального языка состоит:

1) в специфике построения речевой цепи, которая осуществляется по грамматическим правилам данного языка;

2) в специфике образов сознания, которые отображают предметы конкретной национальной культуры [3, с. 61].

Для достижения взаимопонимания необходимо, чтобы коммуниканты обладали общностью знаний об используемом языке, общностью навыков речевого общения, общностью знаний о мире в форме образов сознаний. На основании того, что ставится во главу угла, какие аспекты коммуникации привлекают особое внимание и являются предметом рассмотрения, выделяются различные типы коммуникации.

Таким образом, межличностное общение – это общение коммуникантов вне их принадлежности к определенному социуму, т.е. на до-национальном, национальном или сверх-национальном уровнях. А если для анализа коммуникации важна социальная или национальная принадлежность коммуникантов, которая во многом обусловливает специфику общения на том или ином языке, приходится говорить о двух основных оппозициях:

1) моносоциумная или межсоциумная коммуникация и

2) мононациональная (монокультурная) и межнациональная (межкультурная) коммуникация.

Коммуникация может представать как общение «социумов» разной природы – разных национальнолингвокультурных сообществ. На данном уровне разграничиваются монокультурная и межкультурная коммуникация. Монокультурная коммуникация представляет собой общение представителей одного национально-лингво-культурного сообщества, а межкультурная коммуникация – общение разных национально-лингво-культурных сообществ, носителей разных ментально-лингвальных комплексов, обладающих разной национально коммуникативной базой. В связи с этим межкультурную коммуникацию можно определить как процесс непосредственного взаимодействия культур. При этом сам процесс взаимодействия в рамках полностью не совпадающих или частично совпадающих национальных стереотипов

мышления и поведения, что существенно влияет на взаимопонимание участников коммуникации [1, с. 174].

Основными, базисными типами коммуникации являются межкультурная и межсоциумная. Однако каждая личность существует не сама по себе, а в обществе, входит в те или иные социумы и функционирует в поле того или иного национально-лингво-культурного сообщества. В результате указанные типы коммуникации выступают не в «чистом» виде, а представляют собой результат некоторого пересечения и взаимодействия, образуя следующие типы коммуникации:

1) моносоциумная монокультурная коммуникация;
2) межсоциумная монокультурная коммуникация;
3) моносоциумная межкультурная коммуникация;
4) межсоциумная межкультурная коммуникация.

Фрагментом коммуникации, общения является коммуникативный акт. При этом важно уточнить соотношения коммуникативного и речевого акта. Речевой акт рассматривается как коммуникативное действие, структурная единица языковой коммуникации. Основным ядром речевого акта является текст, который может быть представлен монологом, диалогом или полилогом. Каждый коммуникативный акт имеет две составляющие части, два плана: ситуацию и дискурс, представляющие собой две стороны одного явления. Ситуация – это фрагмент объективно существующей реальности, частью которой может быть и вербальный акт. Дискурс – вербализованная речемыслительная деятельность, включающая в себя не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические компоненты. Первый связан с языком, реализует себя в используемых языковых средствах и проявляется в совокупности порожденных текстов (дискурс как результат). Второй компонент связан с языковым сознанием, он обусловливает выбор языковых средств, влияет на порождение и восприятие текстов.

Многие исследователи положительно отвечают на вопрос о существовании разных типов дискурса, с одной стороны, разграничивая национальные дискурсы, с другой – в рамках одного национального дискурса выделяя, к примеру, дискурс поэтический, научный, эстетический, политический, юридический и т.д. Что касается выделения типов (видов) дискурса, следует заметить, что они не являются отдельными изолированными типами или видами дискурса, а служат некоторой «модификацией» последнего, определенным образом приспособленного к той сфере, в которой он функционирует.

Психолингвистика изучает также процессы производства и понимания текста, социальные, коммуникативные условия протекания этих процессов с учетом экстралингвистических факторов и психологической значимости используемых языковых средств. При этом текст как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный

феномен, выполняющий разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций. Этим обусловлено разнообразие определений текста, многообразие подходов к нему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шхапацева, М. Х. Коммуникация в зеркале психолингвистики / М.Х. Шхапацева // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. – №1. – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-v-zerkale-psiholingvistiki. – Дата доступа : 05.11.2016.

2. Тарасов, Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 7–22.

3. Уфимцева, Н. В. Человек и его сознание: проблема формирования / Н. В. Уфимцева // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 59–79.

УДК 81 1 (075.8)

Северова Наталья Юрьевна

Доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений МИД России, г. Москва, Россия

nat-severova@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: В статье с точки зрения лингвопрагматики рассматриваются особенности виртуального диалогического общения. Особое внимание уделяется самопрезентации личности в сети. Рассматриваются понятия языковой нормы и узуса применительно к общению в пространстве Интернета. Кратко обрисовываются перспективы дальнейшего существования данного вида коммуникации.

Ключевые слова: Лингвопрагматика, виртуальный дискурс, речевой акт, нетикет, эмотикон, контекстный перформатив, поливалентная личность.

Severova Natalja

Assistant Professor, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), Moscow, Russia

Abstract: The article deals with some peculiarities of modern communication analysed from the point of view of pragmatics. The author draws attention to self-presentation of a person in the WWW. Language norm and usage are analysed with regard to communication on the Internet. The perspectives of further development of this form of communication are briefly described.

Keywords: Pragmatics, virtual discourse, speech act, netiquette, emoticon, context performative, polyvalent person.

Идеология современного общества носит ярко выраженный антропоцентрический характер. Цивилизация на современном этапе своего развития поворачивается «лицом к человеку», выдвигая на первое место личность как центральное понятие для любой области знания. Не осталась в стороне и лингвистика. На современном этап развития лингвистической науки все большую роль играет антропоцентрический подход. В то время как в русле традиционной лингвистики продолжаются исследования, посвященные языковым единицам, предложениям, сверхфразовым единствам, в последнее время развиваются направления, имеющие непосредственное отношение к функциональной стороне языка. Исследуются различные типы дискурса, бурно развиваются такие направления, как семиотика, социолингвистика, гендерная лингвистика, лингвистика текста, теория коммуникации, психолингвистика.

С середины XX века внимание лингвистов приковывает речевое взаимодействие субъектов в процессе общения в различных коммуникативных ситуациях. При этом принимаются во внимание не только языковые средства, но и интенции участников общения. На этой «новой волне» возникает новое направление лингвистической науки – лингвопрагматика, которая занимается изучением речевого взаимодействия субъектов с учетом их коммуникативных намерений (интенций) и в связи с целями и мотивами общения.

Сначала в поле зрения ученых попадает дискурс устной речи. Со временем сфера исследований расширяется, появляются работы по изучению функционирования различных типов дискурса (аргументативный дискурс, научный дискурс, спортивный дискурс, медицинский дискурс, дискурс рекламы и др.) с точки зрения лингвопрагматики.

С последнего десятилетия XX века начинает бурно развиваться письменная удаленная (дистанцированная) коммуникация с использованием компьютерных технологий. С появлением электронной почты эпистолярный жанр подвергается существенному преобразованию, что дает ученым-лингвистам новую почву для исследований. Возникновение новых форм общения в виртуальной среде (чаты, форумы, блоги, социальные сети) порождает новые типы дискурса, объединенные общим понятием «виртуальный», или «компьютерный» дискурс. И вот уже представители лингвистической науки все чаще обращаются к исследованию феномена компьютерной коммуникации с точки зрения как плана выражения, так и плана содержания.

Появление такого специфического средства общения, как Всемирная компьютерная сеть, явилось реализацией концепции Маклюэна о

превращении мира в «глобальную деревню» (global village) и подтверждением его теории о том, что средства массовой информации – это продолжение основных органов человеческого восприятия (газеты – продолжение зрительного восприятия, радио – слухового, телевидение – продолжение зрения и слуха) (см. Маклюен, 2005). Чрезвычайная прозорливость этого ученого позволила ему задолго до появления Интернета предсказать появление этого уникального средства коммуникации, объявив, что оно явится продолжением нервной системы человека, что позволит всему человечеству объединиться в некий «коллективный разум». В самом деле, сейчас для общения в Интернете не существует практически никаких барьеров. Уникальность Интернета как средства общения состоит в том, что в нем формируется особый пространственно-временной континуум, который, как отмечает Л.В. Назарова, формируется всеми пользователями глобальной сети и который может быть в любой момент изменен любым пользователем, имеющим доступ к контенту [4, с. 118–141].

Как утверждает большинство ученых, Интернет-коммуникация с точки зрения дискурса – явление весьма неоднородное. В Интернете представлены все виды традиционного дискурса, выделенные еще в доинтернетовскую эпоху: массово-информационный, рекламный, деловой, научный, педагогический, религиозный, художественный, разговорный, развлекательный и др. Отмечено также их взаимовлияние и взаимопроникновение в виртуальной среде, из-за чего сама среда получила название «дискурс дискурсов».

Изначально Интернет был задуман и создан как упрощенный способ передачи, хранения, поиска и представления информации. Однако в процессе своего развития он трансформировался в новую социокультурную среду, в которой происходит социальное взаимодействие пользователей Всемирной паутины, в том числе в процессе письменной коммуникации.

Письменная коммуникация в Интернете представляет несомненный интерес для лингвистической науки, однако исследования в этой сфере осложняются отсутствием очного контакта между исследователем и участниками дискурса, что порой делает невозможным идентифицировать прагматические интенции участников письменного виртуального общения.

В рамках лингвопрагматики рассматривается взаимодействие речевого акта и контекста. В Интернет-коммуникации происходит модификация контекста, изменяются прагматические координаты. Если в реальном диалоговом общении этими координатами являются «я-ты-здесь-сейчас», то в виртуальном пространстве они подвергаются следующим модификациям. «Я» – не обязательно реальная личность, а скорее – искусственная (виртуальная, паллиативная). «Здесь» – не обязательно реальное место, чаще это некое пространство в Интернете. «Сейчас»

является факультативной категорией, так как общение может происходить в асинхронном режиме.

Интерес представляет также понятие «языковой нормы» применительно к Интернет-общению. Под языковой нормой принято понимать те явления, которые наиболее часто употребляются в том или ином сообществе. Прагматические цели диалогического общения в Интернете требуют языковой экономии, что продиктовано необходимостью передачи максимально возможного количества информации за минимально возможный промежуток времени. Это воплощается в специфических средствах языкового выражения мысли на письме, таких, как использование эмотиконов, креолизованных текстов, а также в целом ряде графических особенностей.

Общение в Интернете регламентируется особыми правилами, получившими название «нетикет». Однако в последнее время происходит намеренное нарушение этих правил пользователями, создающими агрессивный дискурс с применением так называемого «троллинга». При этом в качестве прагматической цели ставится задача вывести собеседника из себя, пробудить в нем негативные эмоции, при помощи манипулятивных техник заставить его стать участником общения в рамках агрессивного дискурса.

Все это дает повод говорить о становлении определенного узуса в рамках виртуальной коммуникации.

Узус в широком понимании – общепринятое употребление языковых единиц. Это могут быть какие-то идиомы, характерные только для определенного языка, язык отдельной социальной группы. Выделяют также узус бытового общения, профессиональный узус и др.

Узус связан с языковой нормой, однако отличается от нее, а где-то даже противопоставляется, иногда намеренно, как в случае так называемого «олбанского» языка (другое название – «йезыг падонкафф»). В некоторых случаях, будучи многократно зафиксирован словарями, узус может кодифицироваться и стать языковой нормой.

Что касается употребления узуальных форм в виртуальной Интернет-коммуникации, здесь прослеживается весьма стойкая тенденция к ритуализации. Прежде всего это касается стандартных коммуникативных ситуаций.

Так, официальные сайты придерживаются официально-делового стиля, в социальных сетях и блогосфере доминирует разговорный стиль, в комментариях часто встречается также эмоционально маркированная лексика.

Сетевому неформальному письменному общению присуще так называемое фонологическое письмо. Оно служит прагматической цели языковой экономии так же, как в неформальной разговорной речи – усеченные формы. Лексико-грамматические компрессивы являются

коррелятом темпа речи прежде всего при устном общении. Так как в письменной коммуникации происходит сближение устной и письменной речи, вполне логично, что пишущий прибегает к подобной компрессии на письме, особенно в условиях онлайн-коммуникации. Этот прием позволяет обменяться большим объемом информации за единицу времени. Кроме того, сокращенные формы позволяют сократить социальную дистанцию, делают неформальное общение еще более неформальным, способствуют созданию дружеской атмосферы.

К парадоксам речевого взаимодействия в Интернете относится стесненность виртуального пространства для явной демонстрации эмоций, одновременно потребности эмоционально «насытить» текст, что приводит к появлению графических средств, «помогающих» выразить эмоции и чувства. В связи с этой особенностью Интернет-общения прагматическое использование эмотиконов требует отдельного рассмотрения. Прежде всего, следует обратить внимание на специфику эмотиконов, их отличие от других символьных обозначений. Если символы «доинтернетовской» эпохи ассоциировались у реципиента с определенными понятиями, то прагматическая суть эмотиконов заключается в том, чтобы вызвать ассоциацию с определенным действием, что дает нам право считать их полноценными перформативами и анализировать использование их как таковых в процессе виртуального общения. На первый взгляд, эмотиконы представляют собой эксплицитные перформативы, так как по своим характеристикам они совпадают с характеристиками перформативов, выделенных В.В. Богдановым. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что это не всегда верно. Так, если эмотикон **:)** обозначает «я улыбаюсь», то интенция коммуниканта, конечно, совпадает со средством е выражения. Но если участник общения использует, например, такой символ, как **:-O** (широко раскрываю рот), то тут уже налицо имплицитный перформатив, так как открытый рот может обозначать и изумление, и радость, и шок и т.д. Позволим себе утверждать, что такие специфические средства выражения, которые допускают несколько интерпретаций, заслуживают отдельного рассмотрения и особого обозначения. Мы предлагаем назвать их «контекстными перформативами», так как они допускают несколько интерпретаций в зависимости от контекста.

Интересным с точки зрения лингвопрагматики представляется и феномен так называемой языковой Интернет-личности, или онлайн-личности (псевдоличности). Основной целью персонального Интернет-дискурса является самопрезентация. Человек в сети может выступать от имени разных личностей. В результате анализа такого общения выяснилось, что почти всегда каждая из этих личностей имеет свои прагматические установки и цели общения. Порой индивид испытывает потребность «спрятаться за роль», выступая от имени другого человека. Напрашивается вывод о том, что коммуникативное поведение человека в

Сети соответствует принятой на себя автором парадигме поведения виртуальной личности, а не реально существующей, сведения о которой зафиксированы в виде паспортных данных. В связи с этим можно говорить о двух способах общения: общение от своего собственного имени, где реальная и виртуальная личности совпадают, и общение от имени виртуальной личности, которой приписаны черты, отсутствующие у реального человека, либо которая полностью выдумана и имеет минимальное сходство с реальным прототипом. Причем порой одна и та же реальная личность может выступать как несколько виртуальных личностей, в каждом конкретном случае примеривая ту или иную маску. Это дает право говорить о *поливалентной* личности. Следует заметить, что до сих пор употреблялся введенный З. Фрейдом термин «амбивалентность», под которым понималась раздвоенность личности, т.е. двойственность отношения к чему-либо, а также двойственность переживания, когда один и тот же объект может вызывать у личности противоположные чувства. Такие случаи относили к области изучения психиатрии и психопатологии. Однако на данный момент в Сети наблюдается столько различных репрезентативов реальных личностей, что это заставляет пересмотреть данный термин и, может быть, рассматривать его не как оценочный, а как констатирующий.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Веб-дискурс – особый тип дискурса, отличающийся внутренним многообразием, а также специфическими речевыми стратегиями и тактиками.

2. Диалогичность является основной чертой Интернет-коммуникации.

3. Письменное общение в виртуальной среде отличается стилевым многообразием в зависимости от жанра коммуникации (электронная почта, форум, чат, твиттер и др.) и режима общения (синхронный-асинхронный). В связи с этим оно либо сближается с уже сложившимися нормами докомпьютерной письменной коммуникации (напр., при общении в асинхронном режиме, в деловом и официальном общении) либо приближается к нормам устной речи, что порождает совершенно новую, «устно-письменную» форму коммуникации.

4. Участники Интернет-общения вступают в коммуникацию как с чисто практической или деловой целью, так и с целью развлечения. В последнем случае они предпочитают «прятаться» под маской, выбирают никнеймы, которые способствуют привлечению внимания к их виртуальной личности.

5. Коммуникативное поведение языковой личности в виртуальном пространстве может значительно отличаться от поведения ее реального «прототипа» в реальном общении «лицом к лицу». Возможность «спрятаться под маской» позволяет реальному человеку «перевоплотиться» в другую личность, а порой в несколько разных

личностей, коммуникативное поведение которых будет различаться в соответствии с самопрезентацией той или иной личности и зависеть от прагматической цели виртуальной языковой личности.

В последнее время стали появляться высказывания скептиков о том, что в скором времени наступит упадок письменной виртуальной коммуникации и что ей даже грозит исчезновение. В качестве аргумента приводится тот факт, что сейчас практически все гаджеты оснащены видеокамерой, а повсеместное распространение Интернета (наряду с удешевлением стоимости связи по сетевым каналам) делает приоритетным устное общение. Кроме того, встроенная фотокамера позволяет мгновенно обмениваться снимками, селфи, видеороликами. Скажем, на вопрос «Чем ты сейчас занимаешься?» можно вместо письменного ответа просто прислать фотографию себя в данный момент, что существенно ускоряет процесс коммуникации. Перед такими аргументами трудно устоять. Но тем не менее можно привести контраргументы.

Так, не всегда бывает удобно сказать (и показать) правду о том, чем в данный момент занимается собеседник. Иногда бывает уместно сообщить полуправду, а это возможно только в письменной форме.

Кроме того, для «поливалентных» личностей письменная коммуникация может оказать значительную помощь в самопрезентации под той или иной «маской». Особенно, если человек желает «примерить на себя» личность, кардинально отличающуюся по основным параметрам от той, которой он на самом деле является. Создание определенного имиджа возможно в этом случае только с использованием текстовой информации, хотя отчасти может помочь и фотошоп.

Нельзя сбрасывать со счетов и тех людей, для которых (в силу личностных особенностей) письменное общение является приоритетным.

Поэтому говорить об «умирании» этого средства коммуникации неуместно. Скорее, наоборот, более уместно говорить о том, что данный вид коммуникации будет эволюционировать, приобретая новые специфические черты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданов, В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов. – Л. : ЛГУ, 1990. – 86 с.

2. Гриценко, Л. М. Особенности виртуального дискурса / Л.М. Гриценко // Молодой ученый – 2011. – №6. – Т.2. – С. 17–19.

3. Маклюэн, М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего пер. И. О.Тюриной / М. Маклюэн. – М. : Академический Проект : Фонд «Мир», 2005. – 496 с.

4. Назарова, Л. В. Гипертекст и Интернет-дискурс / Л. В. Назарова // Сборник научных статей «Текст – дискурс. Гипертекст – Интернет дискурс». – СПб. : СПбГУЭФ, 2010.– С. 118–141.

УДК 81'33

Сулейманова Ольга Аркадьевна
Профессор кафедры языкознания и переводоведения Института инстранных языков Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия
olgasoul@rambler.ru

Холодова Дарья Дмитриевна
Лектор, Университет Экс-Марсель, г. Экс-ан-прованс, Франция
daryakholodova@gmail.com

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ГОРОДСКОЙ НАВИГАЦИИ

Аннотация: В статье на примере системы городской навигации г. Москвы рассматривается проблема мультикультурного моделирования лингвистического образа современного города. Различные стандарты транслитерации подвергаются сравнению и анализу с тем, чтобы отобрать наиболее адекватный с точки зрения требований современного грода способ транслитерации.
Ключевые слова: Лингвистика, транскрипция, транслитерация, лингвистический образ города, перевод.

Souleymanova Olga
Professor, Department of Linguistics and Translation Studies, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
olgasoul@rambler.ru

Kholodova Daria
Lector, PhD, Aix-Marseille University, Aix-en-Provence, France
daryakholodova@gmail.com

DEVELOPMENT OF A LINGUSTIC FRAMEWORK TO SUPPORT URBAN NAVIGATION

Abstract: The paper offers a linguistic framework to support the latinization of Moscow street signs as an approach to facilitating urban navigation in a multicultural environment. Existing transliteration standards are critically reviewed and compared in the aim of identifying the most suitable latinization approaches to meet the requirements of the modern city.
Keywords: Linguistics, latinization, transcription, transliteration, street signs, translation.

В настоящее время существует несколько возможностей транслитерации иноязычных текстов – как в традиционном формате, так и в режиме онлайн. В сети Интернет услуги транслитерации текстов в режиме онлайн предлагают несколько сайтов, при этом на немногих из них объясняется, какими принципами руководствовались создатели сайта при выборе стандарта транслитерации: в большинстве случаев пользователям предлагается воспользоваться программой, в которую авторами

изначально заложен определенный стандарт, а информация об используем принципе транслитерации отсутствует. Проверим, каким образом отобранные нами названия московских улиц, набранные кириллицей и включающие в себя сложные, на наш взгляд, для транслитерации сочетания букв, передаются при помощи букв латинского алфавита на различных сайтах.

Сайт Letter in English использует систему транслитерации, применяемую Госдепартаментом США. При этом разработчики сайта заранее предупреждают пользователей о возможных ошибках в получаемом при транслитерации тексте и предлагают клиентам проводить тщательную проверку и корректировку результатов перевода. См. полученные на ее основе варианты в Таблице 1.

А**щ**е**е**улов переулок	A**shche**ulov pereulok
Станция **Щ**е**е**лковская	Stantsiya **Shche**lkovskaya
Улица Аля**бье**ва	Ulitsa Alya**be**va
Улица Пали**х**а	Ulitsa Pali**kh**a
Улица **Цю**рупы	Ulitsa **Tsyu**rupy
Улица **Щ**о**о**рса	Ulitsa **Shcho**rsa
Че**че**рский проезд	Checherskiy proezd

Таблица 1

Отметим, что в данном случае звуки [що] в словах *Щелковская* и *Щорса* при транслитерации получают различное оформление. Мягкие звуки при этом не получают отражения в транслитерированном тексте: Площадь Ил**ьи**ча – Ploshchad I**li**cha, Улица Аля**бье**ва – Ulitsa Alya**be**va.

Сайт Docent777 предлагает воспользоваться сервисом «Транслит-перевод онлайн». Создатели сайта не уточняют, какая система транслитерации заложена в основу используемой программы.

См. полученный текст:

А**щ**е**е**улов переулок	A**sche**ulov pereulok
Стан**ц**ия **Щ**е**е**лковская	Stan**c**ija **Schjo**lkovskaja
Улица Аля**бье**ва	Uli**c**a Alja**b'**eva
Улица Пали**х**а	Uli**c**a Pali**h**a
Улица **Цю**рупы	Uli**c**a **Cju**rupy
Ули**ц**а **Щ**о**о**рса	Uli**c**a **Scho**rsa
Че**че**рск**ий** проезд	Che**chjo**rsk**ii'** proezd

Таблица 2

Сочетания фонем со звуком [j] при транслитерации систематически получают различное воплощение: сочетания [ja, ju] передаются как *ja, ju,* сочетание [je] – литерой *e,* [jo] – как *jo* и *o*, а сочетание звуков [ij] – комбинацией *ii'*. Мягкие звуки получают специальное выражение: И**ль**ича –

Il'**i**cha, Аля**бье**ва – Alja**b'**eva, площа**дь** – Ploscha**d'**. Интересно, что звук [ц] при транслитерации передается литерой *c*, а звук [х] – литерой *h*.

При обратной транслитерации выдаваемого программой текста получаемые названия улиц на русском языке, содержащие в своем составе звук [щ], не соответствуют исходным, ср.:

Ащеулов переулок	Ascheulov pereulok	А**сч**еулов переулок
Площадь Ильича	Ploschad' Il'icha	Пло**сч**адь Ильича
Станция Щелковская	Stancija Schjolkovskaja	Станция Щелковская
Улица Алябьева	Ulica Aljab'eva	Улица Алябьева
Улица Палиха	Ulica Paliha	Улица Палиха
Улица Цюрупы	Ulica Cjurupy	Улица Цюрупы
Улица Щорса	Ulica Schorsa	Улица Щорса
Чечерский проезд	Chechjorskii' proezd	Чечерский проезд

Таблица 3

Транслитерация текста на сайте Tigir.com выполняется системой «IT tranlit ru online». Стандарт транслитерации, используемый при работе системы, специально не обозначается. См. результат транслитерации текста, набранного кириллицей, на латиницу и обратно.

А**ще**улов переулок	A**sche**ulov pereulok	Ащеулов переулок
Площа**дь** Иль**и**ча	Ploscha**d'** Il'**i**cha	Площадь Ильича
Станция **Ще**лковская	Stantsiya **Sche**lkovskaya	Станция Щелковская
Улица Аляб**ье**ва	Ulitsa Alyab'**e**va	Улица Алябьева
Улица Пали**х**а	Ulitsa Pali**h**a	Улица Палиха
Улица Цюрупы	Ulitsa Tsyurupy	Улица Цюрупы
Улица **Що**рса	Ulitsa **Scho**rsa	Улица Щорса
Че**че**рский проезд	Chec**he**rskiy proezd	Чечерский проезд

Таблица 4

Как видно, в полученном тексте комбинация букв *ще* и *ще*, а также *че* и *че* при транслитерации не получают различия. Буква *х* передается как *h*. При обратной транслитерации программа выдает адекватный вариант текста.

Самый оригинальный перевод текста из всех проверенных нами сайтов обнаруживается при работе с Translit po-russki. Ср. различные варианты транслитерации названий московских улиц, получаемые при использовании различных систем транслитерации, предлагаемыми на сайте:

Название улицы кириллицей	**Изначально заданный на сайте стандарт (ГОСТ 16876-71)**	**Стандарт «буквы – цифры»**
А**щ**е**е**улов переулок	A**shh**e**e**ulov pereulok	A**sch**e**e**ulov pereulok
Площад**ь** Иль**и**ча	Plo**shhad'** Il'**i**cha	Plo**sch**a**d'** Il'**i4**a
Станция **Щ**е**е**лковская	Stan**c**ija **Shhjo**lkovskaja	Stan**c**ija **Schjo**lkovskaja
Улица Алябь**е**ва	Uli**c**a Alja**b'**eva	Uli**c**a Aljab**'e**va
Улица Пали**х**а	Uli**c**a Pali**h**a	Uli**c**a Pali**h**a
Улица Цюрупы	Uli**c**a **Cju**rupy	Uli**c**a **C**jurupy
Улица **Щ**о**е**рса	Uli**c**a **Shho**rsa	Uli**c**a **Scho**rsa
Че**ч**е**е**рский проезд	Chechjorskij proezd	**4**e**4jo**rskij proezd

Таблица 5

Интересно, что при использовании изначально заданного на сайте стандарта (его название на сайте не уточняется, но нами было выявлено, что разработчики использовали ГОСТ 16876-71), буква *щ* транслитерируется при помощи комбинации букв *shh*. Буква *х* заменяется при переводе латинской буквой *h*, буква *ц* – буквой *c*. Буква *е* в сочетании с шипящими, как и при работе с предыдущими системами, получает различное обозначение: *jo* и *o*.

Особенность стандарта «Буквы – цифры» заключается в том, что буква *ч* автоматически заменяется при транслитерации цифрой 4, другие буквы русского алфавита получают буквенное обозначение, а цифры 3, 6, 8 и 9 заменяются на буквы *з, ш, в* и *д* соответственно: *дом 36/89* – ***dom зш/вд.***

Ряд сайтов (DSL na russkom, n.d., Translit, n.d., Cyrillic Transliterator, n.d., Translit po-russki) оставляет право выбора стандарта транслитерации за пользователем: **ГОСТ 7.79-2000** (или международный стандарт ISO 9-1995), **ГОСТ 16876-71** (или СЭВ 13-62-78), **стандарт МВД** (принят в 2000 г.), **ALA-LC** (Система транслитерации Американской ассоциации библиотек и Библиотеки Конгресса – используется библиотеками США, Канады и Великобритании, обновлена в 1997 г.), **BGN/PCGN** (принят комиссией по географическим названиям США (BGN, 1944) и постоянным комитетом по географическим названиям Великобритании (PCGN, 1947)), **BSI** (British Standards Institution & Chemical Abstracts Service BS 2979, созданный в 1958 г.), **UN** (стандарт Организации Объединенных Наций для географических названий 1987 года), **WT** (международная научная система транслитерации «Wissenschaftliche Transliteration»), **DIN** (введен в 1982 г. Немецким институтом по стандартизации и Немецкой библиотекой). Рассмотрим результаты транслитерации при использовании каждого из стандартов.

ГОСТ 7.79-2000

Название улицы кириллицей	**ГОСТ 7.79-2000**
А**ще**улов переулок	A**shh**eulov pereulok
Площа**дь** Иль**ь**ича	Plo**shh**ad’ Il**’i**cha
Станция **Ще**лковская	Stan**c**iya **Shhyo**lkovskaya
Улица Алябьева	Uli**c**a Alyab’eva
Улица Палих**а**	Uli**c**a Palixa
Улица Цюрупы	Uli**c**a **C**yurupy
Улица **Що**рса	Uli**c**a **Shho**rsa
Че**че**рский проезд	Chech**yo**rskij proezd

Таблица 6 – Передача названий улиц Москвы (ГОСТ 7.79-2000)

Как можно видеть, буква «щ» согласно ГОСТу 7.79-2000 передается при транслитерации сочетанием букв «shh». Звук [jo] после шипящих в одинаковой позиции получает различную реализацию: «уо» или «о» (см. **Shhyo**lkovskaya, **Shho**rsa, Chech**yo**rskij). Буква «х» транслитерируется при помощи латинской буквы «х», тогда как буква «ц» – передается литерой «с». Мягкость согласных звуков отражается при транслитерации.

ALA – LC

Название улицы кириллицей	**ALA - LC**
А**ще**улов переулок	A**shche**ulov pereulok
Площа**дь** Иль**ь**ича	Ploshchad' Il'**i**cha
Станция **Ще**лковская	Stan**t͡si͡a Shchë**lkovska**i͡a**
Улица Алябьева	Uli**t͡s**a Al**i͡a**b'**e**va
Улица Палих**а**	Ulit͡sa Pali**kh**a
Улица Цюрупы	Ulit͡sa TS**iu**rup**y**
Улица **Що**рса	Ulit͡sa **Shcho**rsa
Че**че**рский проезд	Che**chë**rsk**ĭ**i proezd

Таблица 7 – Передача названий улиц Москвы (ALA – LC)

В стандарте **ALA-LC** сочетания букв на письме дополняются диакритическим знаком, который, вероятно, призван показывать, что выделенная комбинация букв должна интерпретироваться в совокупности. См. обозначения ***ts*** для буквы / звука *ц*, ***ia*** для сочетания *ия* и буквы *я*, ***iu*** – для *ю*. Шипящая *щ* заменяется на сочетание букв *shch*. Буква *х* транслитерируется как *kh*, *й* – как ***ĭ.*** Интересно, что буква *е* остается при переводе неизменной. Мягкость согласных выделяется.

Схожий принцип заложен в стандартаф **BGN/PCGN** и **BSI,** исключая то, что сложные звуки не дополняются объединяющим знаком. См.:

Название улицы кириллицей	**BSI**	**BGN/PCGN**
А**ще**улов переулок	A**shche**ulov pereulok	A**shche**ulov pereulok

Название улицы кириллицей	**BSI**	**BGN/PCGN**
Площа**дь** Иль**и**ча	Ploshcha**d'** Il'**i**cha	Ploshcha**d'** Il'**i**cha
Станция **Ще**лковская	Stantsiya **Shchë**lkovskaya	Stantsiya **Shchë**lkovskaya
Улица Алябь**е**ва	Ulitsa Alyab'**e**va	Ulitsa Alyab'**e**va
Улица Пали**х**а	Ulitsa Pali**kh**a	Ulitsa Pali**kh**a
Улица Цюрупы	Ulitsa Tsyurup**ȳ**	Ulitsa Tsyurup**y**
Улица **Що**рса	Ulitsa **Shcho**rsa	Ulitsa **Shcho**rsa
Че**че**рский проезд	Che**chë**rski**ĭ** proezd	Chechërski**ĭ** proezd

Таблица 8 – Передача названий улиц Москвы (BGN/PCGN и BSI)

Название улицы кириллицей	**WT / UN**	**DIN**
А**ще**улов переулок	A**šče**ulov pereulok	A**šče**ulov pereulok
Площа**дь** Иль**и**ча	Plošča**d'** Il'**i**ča	Plo**šča**d' Il'**i**ča
Станция **Ще**лковская	Stan**c**ija **Šče**lkovskaja	Stan**c**ija **Šče**lkovskaja
Улица Алябь**е**ва	Uli**c**a Aljab'**e**va	Uli**c**a Aljab'**e**va
Улица Пали**х**а	Uli**c**a Pali**x**a	Uli**c**a Pali**ch**a
Улица Цюрупы	Uli**c**a **Cju**rupy	Uli**c**a Cjurupy
Улица **Що**рса	Uli**c**a **Ščo**rsa	Ulica **Ščo**rsa
Че**че**рский проезд	Če**čë**rskij proezd	Če**čë**rskij proezd

Таблица 9 – Передача названий улиц Москвы (WT, UN и DIN)

Стандарты **WT, UN** и **DIN** основываются на схожих принципах транслитерации. Для обозначения шипящих звуков здесь используются согласные с гачиком, см.: *šč, č,* и *š*. Мягкость согласных отмечается при помощи апострофа. Звук [jo], передаваемый гласной *e*, обозначается как *e* или *o* в одинаковых позициях. Единственным отличием становится обозначение буквы *x*: системы WT и UN транслитерируют указанную букву как *x*, тогда как система DIN использует обозначение *ch*.

Название улицы кириллицей	**МВД**
А**ще**улов переулок	A**shch**eulov pereulok
Площа**дь** Иль**и**ча	Plo**shch**a**d'** Il'icha
Станция **Ще**лковская	Stan**ts**iya **Shchye**lkovskaya
Улица Алябь**е**ва	Uli**ts**a Alyab'**e**va
Улица Пали**х**а	Uli**ts**a Pali**kh**a
Улица Цюрупы	Uli**ts**a Tsyurupy
Улица **Що**рса	Ulitsa **Shcho**rsa
Че**че**рский проезд	Che**chye**rskiy proezd

Таблица 10 – Передача названий улиц Москвы(стандарт МВД)

По нашим оценкам, наиболее адекватный из рассмотренных способов транслитерации предлагает стандарт МВД. Шипящая *щ* здесь передается сочетанием *shch*, согласная *ц* – сочетанием *ts*. Данный стандарт учитывает различия между мягкими и твердыми согласными звуками. Вместе с тем, звук [jo] передаваемый гласной *е* в одинаковых позициях передается различными литерами: *ye* (*Shchyelkovskaya*) и *о* (*Shchorsa*).

Подчеркнем также, что из предлагаемых систем транслитерации однозначное восстановление первоначального русского текста обеспечивают только стандарты BGN / PCGN и ГОСТ 7.79-2000 (или ISO 9-1995).

Таким образом, проведенное исследование систем транслитерации позволяет заключить, что сосуществование нескольких конкурирующих систем транслитерации (латинизации русских названий) в системе городской транспортной навигации современного российского города, в рамках которых предлагаются противоречащие решения, заставляет обратиться к выработке практико-ориентированной обоснованной системы транслитерации, учитывающей формат коммуникации и целевую группу.

Выполненное научно-прикладное исследование позволило предложить следующие **научно-методические рекомендации,** руководствуясь которыми пользователь сможет осуществить транслитерацию русскоязычных названий на латинскую систему письма, понятную носителям европейских языков.

Основные научно-практические результаты выполненного проекта заключаются в следующем.

I. Проведенный анализ существующих − в значительной степени различающихся – стандартов транслитерации названий городских улиц и практик транслитерирования в г. Москве позволяет сделать вывод, что принятые стандарты транслитерации нуждаются в критическом лингвистическом анализе и доработке, выработке концепции лингвистического мультикультурного сопровождения городской навигации; на основе социолингвистического эксперимента.

II. Были применены экспертные процедуры для оценки адекватности разработанной концепции; проведен поэтапный эксперимент по верификации разработанной модели транслитерации. В результате сформирована научно-обоснованная и экспериментально подтвержденная модель транслитерации. Проведенное масштабное полевое исследование позволило унифицировать систему транслитерации на основе данных социолингвистического исследования, причем с учетом сложившейся традиции, а также семантических исследований и результатов фонологического анализа – в основу положены транслитерационные и транскрипционные принципы.

Предложены следующие решения для спорных моментов.

1). В «слабой» безударной позиции окончание *-ий* / *-ый* транслитерировать как *y;*

Название улицы (русский язык)	**Название улицы (как зафиксировано)**	**Название в соответствии с правилом**
Абрикосовский переулок	Abrikosovskiy pereulok	AbrikosovskY pereulok
Авиамоторный проезд	Aviamotorniy proezd	AviamotornY proezd
Авиационный переулок	Aviatsionniy pereulok	AviatsionnY pereulok
Акуловский проезд	Akulovsky passage	AkulovskY proezd
Алешкинский проезд	Aleshkinsky passage	AleshkinskY proezd
Александровский проезд	Aleksandrovsky passage	AleksandrovskY proezd

- звук (букву) *х* передавать как *kh,* за исключением случаев когда звук / буква *х* предшествует согласному (в ряде европейских языков, напр., в немецком, данная буква не читается в интервокальном положении и служит показателем удлинения основного гласного; перед согласным она произносится) – она передается буквой *h: Хмельницкая улица* в соответствии с данным правилом передается как ***H****melnitskaya ulitsa* (использование трех согласных букв затрудняет восприятие, поэтому дираф не используется), тогда как перед гласной используется дираф – ***Kh****imikov ulitsa.*

Название улицы (русский язык)	**Название улицы (как зафиксировано)**	**Название в соответствии с правилом**
Улица Академика Анохина	Ulitsa Akademika Anokhina	Ulitsa Akademika AnoKHina
Академика Хохлова, улица	ulitsa Akademika Khokhlova	ulitsa Akademika KHoKHlova
Астраханский переулок	Astrakhansky lane	AstraKHansky Pereulok

- букву *щ* передавать через *sch* (а не более «громоздкое» *shch*);

Название улицы (русский язык)	**Название улицы (как зафиксировано)**	**Название в соответствии с правилом**
Улица Академика Миллионщикова	ulitsa Akademika Millionshchikova	ulitsa Akademika MillionSCHikova
Глинищевский переулок	Glinishchevsky Pereulok	GliniSCHevsky Pereulok

Название улицы (русский язык)	Название улицы (как зафиксировано)	Название в соответствии с правилом
Проезд Дубовой Рощи	Dubovoy Roshchi passage	Dubovoy RoSCHi Proezd

- инициальную *е* передавать как *е* (а не *уе*); это также касается и случаев двойного *е* – *Елис**ее**вская улица* – опрос информантов-носителей различных европейских языков показал нерелевантность введения написания типа *eye / eje,* более «простой» дограф *ее* распознавался ими и в их восприятии не отличался от написания в три буквы;

1.	Европы, площадь	Evropy ploschad
2.	Егерская улица	Egerskaya ulitsa
3.	Егора Абакумова, улица	Egora Abakumova ulitsa
4.	Еготьевский тупик	Egotjevsky tupik
5.	Ездаков переулок	Ezdakov pereulok
6.	Ейская улица	Ejskaya ulitsa
7.	Екатерины Будановой, улица	Ekateriny Budanovoy ulitsa
8.	Елагинский проспект	Elaginsky prospect
9.	Елецкая улица	Eletskaya ulitsa
10.	Елизаветинский переулок	Elizavetinsky pereulok
11.	Елисеевский переулок	Eliseevsky pereulok
12.	Елоховская площадь	Elokhovskaya ploschad
13.	Ельнинская улица	Elninskaya ulitsa
14.	Енисейская улица	Enisejskaya ulitsa
15.	Ермакова Роща, улица	Ermakova Roscha ulitsa
16.	Ермолаевский переулок	Ermolaevsky pereulok
17.	Есенинский бульвар	Eseninsky bulvar
18.	Ефремова, улица	Efremova ulitsa

- звук (букву) *е* передавать как *jo* во всех позициях за исключением *позиции после шипящих, когда он передается как *о.*

*позиции в начале слова, где он передается как *yo.*

2) Вторая группа решений связана с «произвольно» принятым принципом и выбором из двух (трех) равноправных вариантов на основе учета графических принципов английского языка, а именно:

- из вариантов передачи русских диграфов, содержащих букву *й: ой, ей* и звук (но не букву) *й: -ая / -ое* – как в срединной, так и в конечной позиции, предлагается из возможных вариантов с буквой *j* и с буквой *y* использовать вариант с буквой *y*. Вместе с тем, как представляется, в данном случае требуется дополнительное исследование – в финальной позиции безусловно предпочтителен вариант с буквой *y*, поскольку в большинстве европейских языков (которыми обычно и владеют

потенциальные реципиенты) нетипичны окончания типа *j* или даже *i* (они есть только в заимствованных словах, например, в английском языке – *taxi, foci, loci*, не прошедших графическую и грамматическую ассимиляцию). Транслитерационное решение в срединной позиции не настолько очевидно. В целях унификации возможно единое решение для обеих позиций. Однако исследование позволило выдвинуть аргументы против такого решения (хотя транскрипционно / транслитерационно оба варианта равноправны) В связи с вышесказанным, принимается на данном этапе вариант с *j* для срединной позиции, и *y* для финальной;

- также к произвольному выбору авторов можно отнести использование буквы *j* для передачи *й* в постпозиции относительно гласного – *ай, ой* преимущественно.

3) Предлагаются компромиссные решения, учитывающие систему транслитерации, принятую в библиографическом дискурсе: в ряде случаев предложены варианты передачи звука / буквы *ж*, которые нуждаются в дополнительной верификации. Если в случае транслитерации звука / буквы *h* вариант *kh* безусловно точен с точки зрения транскрипционного принципа, и звук однозначно декодируется (возможно, с несколько излишним для русского уха придыханием, что однако не препятствует его однозначной интерпретации), звук *ж*, который часто транслитерируют как *zh* (и библиографы и лингвисты обладают специальным знанием, позволяющим им верно декодировать данный звук / букву), транскрипционно не декодируется несведущим носителем языка. *Ж* представляет значительную трудность для транслитерации, что связано с тем, что в ряде европейских языков соответствующая буква (английская *g,* например) имеет два варианта (находящихся в отношении дополнительной дистрибуции) произношения (*г* и *дж*), что не позволяет с полной уверенностью использовать английскую букву для передачи буквы *ж* в позиции перед гласными буквами *i, e, y.* Названия типа *Жигулевская* передают как ***Zh****igulyo/e/'e/'ovskaya*, что понятно для библиографа, но фонетически для «наивного» носителя языка непонятно (в отличие, например, от звука *г* в названии *Зоологическая улица* – его часто передают как *Zoologicheskaya* (что неточно − **зоолоджическая*), тогда как диграф *gh* транскрипционно успешно решает задачу навигации). Написание Жигулевской улицы через *g* также не вполне приемлемо (**джигулевская*). Таким образом, вопрос остается открытым и нуждается в дополнительном полевом эксперименте – ср. *Педагогическая, Пенягинская улица* и ряд других.

4) Остается неясным вопрос, связанный с возможностью введения в систему транслитерации для целей городской навигации ряда знаков, принятых в библиографическом варианте, а именно: возможности использовать диакритические знаки, декодировать которые в норме могут только специалисты-лингвисты (авторы склоняются к тому, что с учетом

целевой группы диакритика в принципе не рекомендуется). В связи с этим передача мягкого знака в позиции после согласного в финале слова (*площадь*) диакритическим знаком ’ не представляется оправданной, во-первых, именно в силу диакритического его характера, во-вторых (что важнее) – в силу того, что в большинстве европейских языков нет разграничения на твердые и мягкие согласные, и обозначение мягкого знака теряет смысл. Мягкий знак не в финале перед гласной − например, *Олсуфьевская улица* – передается как диграф *je Olsufjevskaya ulitsa*; перед согласной не передается − *Ольминская улица − Olminskaya ulitsa.* Иными словами, в последнем случае это не препятствует восприятию. Не до конца остается решенным вопрос передачи русского звука / буквы *ы:* практика передачи его буквой *y*, как показал опрос информантов, не вполне удовлетворительна. Требуется проведение дополнительного исследования.

4. Предложено решение касательно выбора между переводом и транслитерацией классификаторов: в связи с функциональным критерием (транслитерированные названия предназначены для навигации носителей иностранных языков по г. Москве и в целом по российскому городу и в связи с этим для взаимодействия с резидентами, необязательно владеющими иностранным языком в достаточной мере) использовать транслитерацию классификаторов – *ulitsa, proyezd, tupik, pereulok* и др. При передаче названий известных архитектурных комплексов предлагается следовать традиции, используя исторически сложившиеся обозначения, ср. *Red Square.*

5. Предложено с учетом обозначенного выше критерия также не использовать сокращения типа *ul., str.*

6. Предложены графические решения, учитывающие четкость визуализации – полное название улицы, включая классификатор, обозначить прописными буквами (классификатор более мелкими), что снимает ряд проблем; порядок следования слов в названии должен быть единым: названия *Егорьевская улица* и *улица Егорова* передаются в едином ключе – на первом месте топоним, на втором классификатор.

Стандарт транслитерации

А, а	A	
Б, б	B	
В, в	V	
Г, г	g	gh (перед гласной)
Д, д	D	
Е, е	e	je (в середине слова)
Ё, ё	jo	o (после шипящих)
Ж, ж	Zh	
З, з	Z	
И, и	I	

Й, й	J	
К, к	K	
Л, л	L	
М, м	M	
Н, н	N	
О, о	O	
П, п	P	
Р, р	R	
С, с	S	
Т, т	T	
У, у	U	
Ф, ф	F	
Х, х	kh (перед гласной)	h (перед согласной)
Ц, ц	Ts	
Ч, ч	Ch	
Ш, ш	Sh	
Щ, щ	Sch	
Ъ, ъ		
Ы, ы	Y	
Ь, ь	Опускается перед согласными и гласной *и*, а также после согласной *ч* В остальных случаях – как *j*	
Э, э	E	
Ю, ю	u	Ju
Я, я	ya (в финальной позиции)	ja (в середине слова)

Предложенные в работе транслитерационные решения позволяют двигаться по пути создания адекватной системы навигации в городе, причем не только в г. Москве, но и в других городах России. Разработанная система может быть также рекомендована к использованию в иных странах, где используется кириллическое письмо (однако этот вопрос также нуждается в исследовании применительно к другим странам и может составить основу системного научного взаимодействия с коллегами в этих странах).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cyrillic Transliterator [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.translitor.net. – Дата доступа : 12.10.2016.

2. Docent777 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.docent777.ru. – Дата доступа : 13.10.2016.

3. DSL na russkom [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.dslru.eu/Russisch-Deutsch/translit-ru.html. – Дата доступа : 10.10.2016.

4. Letter in English [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.english-letter.ru/Sistema_transliterazii.html. – Дата доступа : 22.10.2016.
5. Tigir.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.tigir.com/translit/translit.php. – Дата доступа : 21.10.2016.
6. Translit po-russki [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ru.translit.net. – Дата доступа : 12.11.2016.
7. Translit [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.translit.tsymbal.su. – Дата доступа : 22.10.2016.

УДК 17.022.1:81’2/’44

Ганжа Ирина Владимировна
Преподаватель кафедрs германской филологии Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина
imagination1001@yandex.ru

ЭЛЕМЕНТЫ ИМИДЖА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СТРАТЕГИИ ХЕДЖИРОВАНИЯ В НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению элементов имиджа в процессе невербальной коммуникации. Анализируются тактические особенности стратегии хеджирования при выборе одежды, прически и макияжа. Был сделан вывод, что используя невербальные хеджи-аппроксиматоры и хеджи-щиты, можно застраховать себя от нежелательной публичности, потери лица, стать своим в чужом окружении.
Ключевые слова: Габитарный компонент имиджа, стратегия хеджирования, невербальная коммуникация, хеджи-аппроксиматоры, хеджи-щиты.

Ganzha Irina
Lecturer, Department of German Philology, Chernigov Taras Shevchenko National Pedagogical University, Chernigov, Ukraine

IMAGE ELEMENTS AS A COMPONENT OF HEDGING STARTEGY IN NON-VERBAL COMMUNICATION

Abstract: The article is devoted to the study of image elements in the process of non-verbal communication. The tactical peculiar features of the hedging strategy while choosing clothes, hairstyle and make-up are under analysis. It is concluded that one can protect oneself from unwilling publicity, face-losing and easily fuse into unknown surroundings using nonverbal hedge-approximators and hedge-shields.
Keywords: Habitus image component, hedging strategy, non-verbal communication, hedge-approximators, hedge-shields.

Повышенное внимание к имиджу – характерная черта современного стиля жизни. Имидж, как универсальная категория, изучается во многих областях гуманитарного знания – психологии, социологии, педагогике, философии, и интерпретируется в соответствии с особенностями, целями и задачами этих дисциплин. Под *имиджем* часто понимают

стереотипизированный образ конкретного объекта в массовом сознании [7, с. 6].

Лингвистический подход к исследованию имиджа сформировался относительно недавно, что привело к возникновению в 90-ые годы такой самостоятельной области научного знания, как имиджеология [9]. Ведь анализ имиджа не может быть основательным без использования лингвистических методов исследования, поскольку вербальная составляющая присутствует во всех видах имиджевой коммуникации. Основной целью этой науки есть описать собственно языковые механизмы, с помощью которых адресант имиджевого текста может осуществить эффективное воздействие на адресата для создания положительного образа.

Одну из первых попыток интерпретировать термин ‘имидж’ с позиции лингвистики сделала А.С. Кубрякова, которая отметила его знаковую природу [4, с. 6]. Так, сегодня активно изучается имидж политических лидеров [1; 2; 8; 10; 15] и известных людей [5], автоимидж [2], имидж корпораций [13] и компаний [16] и т.д. Имидж, как объект лингвистических исследований, привлекает все большее внимание ученых, рассматривающих различные его аспекты в области электронного дискурса [10], дискурса масс-медиа [3; 5], биографического дискурса [3] и многих других. Следовательно, решение вопросов, связанных с разными подходами к имиджевой коммуникации является на сегодняшний день очень *актуальным*.

При этом необходимо заметить, что проблема формирования имиджа остается недостаточно разработанной в современном языкознании, ведь исследования указанного феномена проводятся фрагментарно. Основным объектом научных исследований остается вербальная составляющая. Существуют лишь немногие попытки исследовать имидж с позиции фонологии [1; 8; 12] и невербальной коммуникации [11]. В то же время отмечается наличие широкого спектра компонентов имиджа: габитарный (внешность, одежда (стиль), фигура, прическа), вербальный (мнение, которое появляется во время речевого общения), кинетический (жестикуляция, мимика, телодвижения, осанка), предметный (символический образ неживого объекта, который провоцирует восприятие его как субъекта), профессионально-личностный (мнение, возникающее при отсутствии прямого контакта с человеком, вследствие получения информации из различных каналов) [6].

Наша статья является попыткой расширить существующие результаты исследований имиджа в современном языкознании на материале невербальных коммуникативных актов. Ведь при первом межличностном контакте первичным для восприятия есть видимый образ оппонента, а содержание излагаемой им информации – вторичным. В особенности, интересным для рассмотрения, в пределах выбранного направления,

представляется стратегия хеджирования, цель которой есть страхование от коммуникативных неудач [14 с, 330] для достижения эффективного и продуктивного взаимодействия.

Объектом данного исследования является габитарный компонент имиджа, а именно макияж, прическа и одежда участников коммуникативного акта. *Предметом* же выступает невербальная стратегия хеджирования в межличностной коммуникации. В зависимости от того, с какой целью в невербальный коммуникативный акт привлекается хеджинг, нами были выделены хеджи-аппроксиматоры и хеджи-щиты [14, с. 334–335]. Тактическая задача первой группы состоит в том, чтобы принять сторону оппонента и, таким образом, избежать конфликта, а второй – дистанцироваться, обеспечить преграду.

Умение одеваться со вкусом и выглядеть стильно всегда положительно воспринималось окружающими и позволяло обратить на себя внимание. Но у каждого человека бывают в жизни ситуации, когда такого внимания нужно избежать. В особенности, данная потребность возникает у публичных людей, звезд шоу-бизнеса, политиков, людей, занимающихся криминальной деятельностью и многих других. Причины разные: избежать провокационного интервью или скандальной фотосессии, обеспечить безопасность передвижения в нужном направлении, совершить безнаказанное злодеяние, просто расслабиться и отдохнуть в узком семейном кругу; но цель едина – стать незаметным. Для достижения этой цели, зачастую, используется невербальная стратегия хеджирования, оперирующая определенным спектром тактик:

- слиться с толпой и раствориться в общей массе людей, избегая каких бы то ни было ярких деталей туалета при выстраивании собственного имиджа;
- замаскировать особенности внешности, которые имеют какие-либо дефекты или по которым можно быть узнанным (например, татуировки, родинки, шрамы, цвет лица или его части, имеющие необычную форму);
- особенно выделить определенную деталь туалета, чтобы именно она была заметной и бросалась в глаза окружающим, и, таким образом, отвлечь внимание от той детали, особенности которой есть потребность скрыть.

Необходимо подчеркнуть, что важная роль здесь, в первую очередь, отводится использованию правильной цветовой гаммы. Ведь яркие цвета (красный, оранжевый) будут всегда более заметны, нежели спокойные, пастельные тона (бежевый, песочный, цвет хаки). Также, стоит учесть степень оголенности участков тела. К примеру, короткая юбка или откровенное декольте не останутся незамеченными для большинства мужских глаз, а открытая майка, демонстрирующая подкачанный торс, привлечет внимание представительниц прекрасного пола. И, наоборот, в повседневной жизни очень часто встречаются ситуации, когда необходимо

замаскировать или нивелировать какой-либо недостаток фигуры человека (большой живот, низкий рост, маленькую грудь, лишний вес и т.д.). Классическим невербальным хедж-щитом с использованием аксессуара так же есть ношение солнцезащитных очков.

Невербальное хеджирование для поддержания имиджа посредством одежды часто используют владельцы кафе и ресторанов. При посещении таких заведений, всегда можно заметить, что обслуживающий персонал одет одинаково, минимизирован макияж и полностью отсутствует парфюм. А в дорогих и элитных местах, вдобавок, цветовая гамма и стиль гармонично сочетаются с интерьером, атмосферой и стилем собственно заведения. Так, если мы в классическом ирландском ресторане, в интерьере и рабочей униформе официантов будут преобладать оттенки зеленого и желтого. Такая тактика используется с целью окунуть клиента в гармоничную, ничем не раздражающую его атмосферу, чтобы последний смог расслабиться и насладиться отдыхом и, конечно же, посетить это заведение снова и посоветовать его друзьям. Особенностью этой тактики с использованием цвето-стилевых хедж-аппроксиматоров является то, что такие мелочи, как цвет и стиль одежды обслуживающего персонала остается незамеченным для клиента, но эффективно работает на достижение конечного положительного результата.

Исторически сложилось, что древние народы броско разрисовывали собственные лица и тела перед определенными важными событиями: военная битва, свадебное пиршество, избрание нового правителя и т.д. В наши дни отголоском таких действий является привычка женщины наносить вечерний макияж перед выходом в свет, что делает ее яркой и заметной среди окружающих. Соответственно, используя такой невербальный хедж-аппроксиматор, как нейтральный мейк-ап можно добиться обратного результата, то есть стать частью серой массы, выглядеть обычно, повседневно, естественно. Ключевая роль здесь отводится губам, ведь чем они ярче и интенсивнее накрашены, тем меньшей остается вероятность, что на лицо не обратят внимания. Так же, недопустимо наличие длинных стрелок и густых черных ресниц.

Стоит подчеркнуть интересную деталь, связанную с габитарным компонентом мейк-ап имиджа представителей мужского пола. Ведь все чаще и чаще можно заметить следы грима на лицах мужчин, не только звезд шоу-бизнеса, для которых это является неотъемлемой составляющей и атрибутом самого шоу, а и тех, кто просто попал на телевидение или стал объектом публичного выступления. Причем в этой ситуации мы уже говорим о гриме, как о хедж-щите, а не о хедж-аппроксиматоре. Тактической целью в этом случае выступает как раз попытка скрыть или сделать менее заметными недостатки внешности, которые сразу же уловят телекамеры. Иногда, у людей, не привыкших давать публичное интервью и выступать перед широкой аудиторией, может присутствовать волнение, с

которым связано изменение цвета кожных покровов лица (обычно в оттенки красновато-багрового). Правильное использование хедж-стратегии посредством грима поможет если не избежать, то точно свести к минимуму риск ‘потерять лицо’ на публике.

Эффективно использовать невербальное хеджирование, совершая манипуляции с прической, зачастую хорошо удается профессиональным парикмахерам. Собственно здесь преследуется естественная цель скрыть недостатки состояния волос, формы головы, ушей, лба, лица, длину шеи, иногда, подкорректировать подбородок, если речь идет о стиле ношения мужчиной бороды. К примеру, посеченные концы волос обрезают, добиваясь, таким образом, ухоженной прически, оттопыренную форму ушей скрывает длинна волос ниже их уровня, проблемы с кожей на лбу (морщины или воспаления) можно спрятать под густой челкой. Разумеется, список вышеперечисленных хедж-щитов бесконечен.

Вдобавок, с развитием нейл-арта, стало возможным иметь опрятные руки и ногти (как для женщин, так и для мужчин) даже в ситуации, когда это невозможно вследствие генетических причин, различных болезней, трудовой деятельности. И речь здесь совсем не идет о том, чтобы обязательно покрывать ногти цветным лаком, а о том, чтобы сделать недостатки ногтевой пластины и кожи рук менее заметными.

Говоря о хеджировании вышеупомянутых габитарных компонентов имиджа, необходимо указать, что эффективность этой стратегии сводится к нулю, если не была взята во внимание ситуация, в которой оказывается человек, преследуя цель остаться незаметным. Речь идет о том, что можно оказаться ‘белой вороной’ даже используя подобные тактики. К примеру, появившись на вечеринке такой молодежной субкультуры, как готы в одежде пастельных тонов, с естественным макияжем или без него и натуральным цветом волос, невозможно слиться с толпой. Действенными хедж-аппроксиматорами здесь будут угольно-черный цвет волос, макияжа глаз и губ, причем наличие и интенсивность последнего будут одинаковыми как для женской, так и для мужской половины аудитории.

Таким образом, эффективная имиджевая коммуникация невозможна без невербальной составляющей, которая воспринимается на уровне перцепции в каждой конкретной коммуникативной ситуации и может как разрушить положительный имидж человека, так и поспособствовать его формированию. Важное место здесь отводится габитарному компоненту, а именно одежде, прическе и макияжу. Невербальная стратегия хеджирования при их выборе оперирует маркерами-аппроксиматорами, предусматривающими гармоничное слияние с окружающей атмосферой, и маркерами-щитами, тактическая задача которых замаскировать и отвлечь внимание. Дополнительным и обязательным условием при выборе той или иной группы маркеров для успешного исхода коммуникации будет учет коммуникативной ситуации. Соответственно, используя хеджирование

элементов имиджа, можно застраховать себя от возможной нежелательной публичности, потери лица, стать своим в чужом окружении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голошумова, О. И. Роль интонации и других языковых средств в формировании и оптимизации имиджа политического лидера (на материале публичных выступлений американских политических деятелей): автореф. дис. … канд. филол. наук, спец.: 10.02.04 “Германские языки” / О. И. Голошумова – М., 2002. – 16 с.
2. Даулетова, В. А. Вербальные средства создания автоимиджа в политическом дискурсе (на материале русской и английской биографической прозы): автореф. дис. … канд. филол. наук, спец.: 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / В. А. Даулетова – Краснодар : ГОУ ВПО “Кубанский государственный технологический университет”, 2004. –16 с.
3. Катынская, М. В. Лингвистическое моделирование имиджа: монография / М. В. Катынская. – Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2012. – 168 с.
4. Кубрякова, Е. С. К определению понятия имиджа / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 1. – С. 5–12.
5. Лозовский, Ю. Г. Языковые средства создания имиджа известной личности: на материале СМИ Приморского края: автореф. дис. … канд. филол. наук, спец.: 10.02.01 “Русский язык” / Ю. Г. Лозовский – Владивосток : ГОУ ВПО “Дальневосточный государственный университет”, 2009. – 24 с.
6. Панасюк, А. Ю. Формирование имиджа : стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. – М. : Омега-Л, 2009. – 266 с.
7. Петровский, А. В. Психологический лексикон: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
8. Постникова, Л. В. Просодия и политический имидж оратора (на материале речей американских президентов): автореф. дис. … канд. канд. филол. наук, спец.: 10.02.04 “Германские языки” / Л. В. Постникова – М. : Государственный лингвистический университет, 2003. – 22 с.
9. Шепель, В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – С. 11–13.
10. Горіна, О. В. Когнітивно-комунікативні характеристики американського електорального дискурсу республіканців: автореф. дис. ... канд. філол. наук, спец.: 10.02.04 – “Германські мови” / О. В. Горіна – Харків : Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2008. – 20 с.
11. Кісельова, А. А. Іміджеві домінанти ведучого в теледискурсі (на матеріалі розважальних програм): автореф. дис. … канд. філол. наук., спец.: 10.02.01 “Українська мова” / А. А. Кісельова – Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2011. – 20 с.
12. Коваль, Н. О. Просодичні іміджеві характеристики політичної ораторської промови (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі британського варіанту англійської мови): автореф. дис. … канд. філол. наук, спец.: 10.02.04 “Германські мови” / Н. О. Коваль – Одеса : Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2010. – 18 с.
13. Chiper, S. The discourse of corporate social responsibility in a critical perspective: corporate identity in the mining industry / S. Chiper // Studies on literature, discourse and multicultural dialogue. – Tîrgu-Mureş: Arhipelag XXI Press, 2013. – Vol. 1. – P. 442–448.
14. Rowland, T. Hedges in Mathematics Talk: Linguistic Pointers to Unicertainty / Tim Rowland // Educational Studies in Mathematics. – 1995. – Vol. 29, No.4. – P. 327–353.

15. Simon-Vandenbergen, A. M. Image-Building Through Modality : The Case of Political Interviews / A. M. Simon-Vandenbergen // Discourse and Society. – 1996. – Vol. 7, № 3. – P. 389–415.
16. Valdebenito, M. S. Image repair discourse of Chilean companies facing a scandal / M. S. Valdebenito // Discourse and Communication. – 2013. – Vol. 7, № 1. – P. 95–115.

УДК 81’42

Фомина Марина Аркадьевна
Доцент кафедры языкознания и переводоведения Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия
marinafomina7@gmail.com

МАРКЕРЫ АДРЕСАНТА В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

Аннотация: В статье рассматриваются маркеры адресанта в научном диалоге между автором текста академического дискурса и читателем-получателем информации. Источником материала для исследования послужили текстовые корпусы диссертаций. Объектом исследования являются синтаксические модели, содержащие субъективно-оценочные и акцентирующие формулы. Анализируются структурный и семантический аспекты данных моделей. Применение методики контент-анализа и последующая интерпретация полученных результатов позволяют выявить частотность различных способов языковой репрезентации субъекта-адресанта в научном диалоге и установить превалирующие тенденции выражения субъектности в современном академическом дискурсе.
Ключевые слова: Научный диалог, категория субъектности, контент-анализ, академический дискурс, субъективно-оценочные / акцентирующие формулы, безличное предложение.

Fomina Marina
Assistant Professor, Linguistics and Translation Theory Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

THE ADDRESSER’S MARKERS IN ACADEMIC DIALOGUE

Abstract: The paper focuses on the Speaker and his linguistic representations in a dialogue with the reader – an addressee – in linguistics PhD theses. The paper makes a structural and semantic analysis of Russian «boosters» and «hedges». The semantic and structural analyses accompanied by content analysis and a follow-up interpretation of their results make it possible to reveal the frequency of various linguistic representations of the category of subject as well as the means of its linguistic representation that prevail in the modern academic discourse.
Keywords: Academic dialogue, the category of subject, content analysis, academic discourse, boosters, hedges, impersonal sentence model.

Академический дискурс представляет собой коммуникативный процесс, участники которого стремятся выразить согласие с научным

сообществом, выделяя при этом свою точку зрения как в определенной степени уникальную. Солидаризация с академическим сообществом реализуется через выражение разделяемых знаний, понятий, вежливости, скромности, уважения к существующим нормам; формирование же нового мнения и конструирование личности исследователя осуществляется с помощью выражения индивидуальности автора, его авторитетного знания [8, с. 85]. Такое понимание академического дискурса позволяет рассматривать его как диалог между автором (адресантом) и научным сообществом (адресатом).

Стратегии письменного и устного академического дискурса раскрываются в различных жанрах, – например, дискурс лекций, семинаров, консультаций, научных презентаций, выступлений на конференции, научных статей, учебных пособий, монографий, диссертаций, рецензий и пр. Материалом для исследования в рамках данной статьи послужил дискурс диссертации.

Диссертационное исследование является крайне важным средством трансляции информации в академической среде, выразителем голоса ученого, вступающего в диалог с научным сообществом. Диссертация является одним из распространенных видов научно-исследовательской работы. «Вместе с тем это научная работа строго определенного жанра, который, как любой научный или литературный жанр, имеет свои особенности, правила, требования. Как научный труд диссертация должна быть логичной, цельной. Диссертант должен контролировать себя, чтобы не сбиться на иной жанр» [10]. Структура диссертационного исследования, как и структура научных текстов большинства жанров академического дискурса, «отражает структуру познавательной деятельности субъекта науки в последовательности когнитивных фаз: проблемная ситуация / проблема → гипотеза → доказательство гипотезы → вывод» [9, с. 40]. Таким образом, главной особенностью диссертации выступает ее оригинальность: автору работы следует «быть знакомым с тем, что сказали на эту тему другие ученые, но и вдобавок следует «открыть» что-то свое, чего другие ученые не говорили» [11, с. 11] (ср., например, дискурс лекций, семинаров, консультаций, рефератов, для которого наличие «нового авторского знания» не является обязательным).

Помимо таких универсальных категорий, как целостность и логичность (развернутость и последовательность), связность, завершенность, социологичность и др., присущих любому виду дискурса (см. подробнее о категориях текста в работах [1; 2; 3; 4]), в качестве основной категории дискурса, в том числе и академического, исследователи лингвистической организации текста выделяют диалогичность, которая предполагает наличие признаков диалога в дискурсе, фокус на особенностях адресата, чья «вовлеченность в дискурсивное пространство является смыслообразующим компонентом и

залогом успешного достижения поставленных целей и задач» [8, с. 113]. Согласно общеизвестной концепции М.М. Бахтина, «увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, т.е. другой субъект» [3, с. 308]. И далее: «Понимание всегда в какой-то степени диалогично» [Там же]. Убедительные результаты проведенного О.А. Сулеймановой дискурсивного анализа академического дискурса позволили автору прийти к важному выводу о том, что «академический дискурс принципиально диалогичен − причем в большей степени, чем, например, художественный дискурс, при этом диалогичность реализуется главным образом через взаимодействие с *Другим*» [7, с. 542].

Концепция диалогичности М.М. Бахтина была положена в основу выделенных К. Хайландом основных средств диалогичности в академическом дискурсе – инклюзивных местоимений (reader pronouns), директив (directives), ссылок на общие знания (appeals to shared information), пояснительных вставок (personal aids) и вопросов (questions) [13, p. 119].

В рамках данной статьи рассмотрим такие средства выражения коммуникативной категории диалогичности, как субъективно-оценочные и акцентирующие формулы (ср. *хеджи* и *бустеры* в терминологии К. Хайланда [13, p. 91], выступающие в качестве усилителей мнения, маркеров мнения и ссылки на себя и ассортимент которых включает, но не ограничивается, рассматриваемыми далее вводными структурами). Хеджи позволяют передать автору научного текста собственное мнение, а значит могут рассматриваться в качестве маркеров адресанта, участвующих в конструировании личности исследователя в академическом дискурсе и нацеленных на установление контакта с читателем.

Субъективно-оценочные формулы (хеджи) позволяют автору маркировать некое субъективное впечатление, отношение к рассматриваемой проблеме, вывод или мнение автора (ср., *по-видимому, по всей видимости, как представляется, кажется, по некоторым признакам, как можно заключить, как видно, судя по всему, надо полагать, думается* и др.). По мнению К. Хайланда, хеджи могут передавать неуверенность автора, скромность и уважение к академическому сообществу [12]. К этой же группе средств можно отнести и способы выражения модальности, вносящие информацию об авторской позиции, ср.: *На первый взгляд кажется, что …; Возможно, В. Набоков и стремился приблизить текст Кэрролла к восприятию русских читателей…; Можно предположить, что в обоих случаях переводчики ставили перед собой цель познакомить русскоязычных читателей с историей и особенностями американской политической культуры* [6] и др.

Такие безличные модели, как *кажется, думается, представляется* на уровне глубинной структуры высказывания не являются бессубъектными –

субъект состояния (автор текста) не назван, но его наличие подразумевается.

Акцентирующие формулы (ср. с бустерами, выступающими в качестве средств выражения уверенности автора в высказываемой точке зрения [13]) акцентируют внимание адресата к тому, что будет сказано далее, ср.: *надо сказать, следует отметить, необходимо подчеркнуть, нельзя не сказать о том, что; важно отметить, что; достаточно сказать, что; как хотелось бы отметить* и др. Ср.: *Важно отметить, что уже на начальном этапе становления лингвистической теории перевода…; Следует подчеркнуть, что в случае с японской поэзией переводчики…* [6].

Приведенные средства имплицитного выражения субъекта позволяют автору научного текста включить потенциального *Другого* в сферу своего дискурсивного пространства (ср. рассмотренную в [7] модель совмещения ролей актантов − имплицитный субъект + потенциальный *Другой*).

В качестве синтаксической реализации субъективно-оценочных и акцентирующих формул (маркеров адресанта) могут выступать:

1) вводное предложение − главная часть сложноподчиненного предложения (определенно-личное предложение – ср. *Полагаю / Считаю / Думаю / Напомню / Напомним, …*; безличное предложение со сказуемым, выраженным безличным возвратным глаголом – *Представляется / Думается / Кажется, …;* безличное с безлично-предикативными модальными словами − *Надо полагать / Надо сказать / Следует полагать / (Причем) следует отметить / (Причем) следует подчеркнуть / Необходимо подчеркнуть / Нельзя не сказать о том / Можно предполагать / Возможно / Естественно / Очевидно, что …;* безличное предложение, образованное из сочетания безлично-предикативных слов на *-о* и осложненных / не осложненных инфинитивом, выражающее оценку действия − *Достаточно сказать / Интересно (отметить / то) / Важно (отметить / то), что …*);

2) вводное предложение – придаточная часть сложноподчиненного предложения (двусоставное придаточное − *Как я считаю;* придаточное с безличной структурой − *Как (нам) представляется / видно / можно заключить / хотелось бы отметить / (нам) кажется*);

3) вводное слово (*по-видимому)* / словосочетание (*по всей видимости / судя по всему / по некоторым признакам / на наш взгляд).*

Источником эмпирического материала для проведения контент-анализа и последующей интерпретации полученных результатов послужил русскоязычный текстовый корпус двух диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук, включающий 186120 страниц текста (исключая библиографию, титульный лист и оглавление) [5; 6]. Защита обеих работ состоялась в 2015 году.

Результаты проведенного контент-анализа обозначенных выше маркеров адресанта можно представить в виде следующей таблицы.

Единицы анализа		**Текст 1**	**Текст 2**
		Частота употребления абсолютная, раз / относительная, %	**Частота употребления абсолютная, раз / относительная, %**
Вводное предложение − главная часть сложноподчиненного предложения	Определенно-личное предложение	0	1 / 0,001
	Безличное предложение со сказуемым, выраженным безличным возвратным глаголом	5 / 0,006	34 / 0,031
	Безличное с безлично-предикативными модальными словами	8 / 0,01	79 / 0,07
	Безличное предложение, образованное из сочетания безлично-предикативных слов на -о и осложненных / не осложненных инфинитивом, выражающее оценку действия	1 / 0,001	7 / 0,007
Вводное предложение – придаточная часть сложноподчиненного предложения	Двусоставное придаточное	0	0
	Придаточное с безличной структурой	1 / 0,001	8 / 0,008
Вводное слово / словосочетание		4 / 0,005	11 / 0,011
Общее количество случаев употребления / суммарная относительная частота употребления		**19 / 0,02**	**140 / 0,13**

Анализ текстового корпуса диссертационных исследований показал, что для работ обоих лингвистов характерны безличные конструкции и употребление коллективного местоимения *мы* в соответствующей форме, которое служит средством выражения «солидарности с академическим сообществом», с предполагаемым получателем информации [8, с. 89], ср.:

Очевидно, *что концепция О. Каде в определенной степени созвучна концепции Ю. Найды с его основополагающим понятием динамической (функциональной) эквивалентности* [6]*;*

Очевидно, *что категория интертекстуальности тесно взаимодействует с категорией прецедентности …* [5];

Можно предположить, *что концепция А.Д. Швейцера родилась в результате творческого освоения и развития взглядов зарубежных ученых* [6];

Однако ***нам представляется,*** *что явления, описываемые категорией «прецедентность», выглядят несколько иначе* [5];

При этом, ***на наш взгляд,*** *первично должен формироваться тезаурус-I …* [5].

Такие безличные модели, как *Кажется, представляется, думается,* представляют собой средства имплицитного выражения субъекта – при этом субъект состояния (автор текста) не назван, но его наличие подразумевается, хотя гендерные характеристики исследователя остаются скрытыми.

Приведем также примеры структур, в которых местоимения первого лица множественного числа выражены в форме глагола, т.е. имеют структуру определенно-личного предложения, ср.:

Напомним, *что в лингвистическую прагматику «включается комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации, ситуацией общения» …* [6];

Заметим, *что факторы культурной дистанции и временной дистанции в данном случае одинаково существенны* [6].

В текстовом корпусе, составленном из двух диссертаций, в авторском повествовании не встречается ни одного местоимения *я* или его формы (за исключением использования притяжательной формы местоимения в примечаниях автора типа *(курсив мой. – В.С.), (перевод мой. – В.С.)* [6]). Данная особенность характерна для русского академического дискурса и обусловлена коммуникативными намерениями авторов русских научных текстов, стремящихся выразить скромность и уважение к академическому сообществу, отодвигая свое «я» на задний план.

Использование в научном тексте местоимений усиливает его интерактивность, приближает друг к другу автора и его читателей, позволяет объединить обе стороны коммуникативного процесса единым контекстом, обсуждаемыми проблемами [8, с. 93] и, следовательно, способствует ведению успешного и эффективного диалога между автором текста академического дискурса и читателем-получателем информации.

Результаты контент-анализа позволили выявить две группы средств с максимальной частотностью – 1) безличное предложение со сказуемым, выраженным безличным возвратным глаголом и 2) безличное с безлично-предикативными модальными словами, ср.:

Представляется, *что характер определенных компонентов коммуникативной ситуации может определят специфику самой коммуникативной ситуации (КС)* [6];

Представляется, *что интержанровость и интердискурсивность являются вербальными конструктами, одной из стратегий текстопостроения* [5];

Следует отметить, *что в этом случае переводчик действует не только в интересах коммуникантов, но и в своих собственных интересах* [6];

Следует отметить, *что не для всех случаев такие понятия интертекстуального ряда, как «претекст», «прототекст», являются универсальными* [5];

Надо полагать, *что наличие оперативной информации не является неотъемлемой характеристикой определенного вида научно-технического текста* [6].

Данные средства за счет модальности, выраженной, в частности, такими модальными словами, как *можно* (18 вхождений) и *следует* (14 вхождений) позволяют автору тактично представить результаты исследования, не навязывая читателю свою точку зрения и допуская возможность иной интерпретации. При этом более категоричные структуры типа *Необходимо подчеркнуть, Нельзя не сказать о том, что ..., Надо сказать* оказались невостребованными в работах обоих авторов (нулевая реализация в обоих текстах).

Вместе с тем рассмотрение реализации интересующих нас дискурсивных маркеров субъекта позволяет установить и определенные различия в письменных дискурсах ученых. Так, суммарная относительная частота употребления рассматриваемых средств автором Текста 2 [6] более чем в шесть раз превышает значение данного показателя для Текста 1 [5].

Таким образом, несмотря на то, что структура академического дискурса отражает принятые в научном сообществе правила и нормы, регламентирующие процесс создания научного текста и рекомендующие к употреблению авторами определенных структур и моделей, частотность использования той или иной формулы (модели) может сильно варьироваться в зависимости от предпочтений автора, его индивидуального стиля. Так, активно используемая в Тексте 2 [6] модель *(Вполне / Хотя вполне) Очевидно, что ...,* относительная частотность употребления которой (от общего числа слов) составила 0,04%, остается практически невостребованной во второй работе [5] − относительная частотность употребления анализируемой модели в десять раз меньше и составляет 0,004%. Вводное словосочетание *По (всей) видимости* встречается в Тексте 2 [6] 7 раз (0,007%), в то время как число вхождений данного словосочетания в Текст 1 [5] равно нулю.

В целом ассортимент средств, состоящих из субъективно-оценочных и акцентирующих формул и используемых автором Текста 2 [6], оказывается в значительной степени более разнообразным (из рассмотренных 34 формул автор прибегнул к 16, в то время как автор Текста 1 [5] использовал 10), а суммарная частотность данных средств более чем в шесть раз превышает частность средств, задействованных автором Теста 1 [5]. Не исключено, что различия в индивидуальном стиле

также могут носить гендерно-обусловленный характер. Однако установление подобных закономерностей требует проведения дополнительного исследования на основе анализа более репрезентативной выборки дискурсивных средств, используемых в ряде работ женщин-лингвистов и мужчин-лингвистов. Понятно, что при проведении такого исследования, помимо жанровой однородности, должны быть учтены и другие критерии, которым должны удовлетворять тексты анализируемых работ – например, время создания, сопоставимый объем текстов, отрасль науки (специальность), по которой состоялась защита и прочее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони, В. Г. Система форм речевого высказывания / В. Г. Адмони. − СПб. : Наука, 1994. – 151 с.

2. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 496 с.

3. Бахтин, М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. − СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.

4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. − М. : Наука, 1981. – 140 с.

5. Моисеенко, Л. В. Лингвокогнитивные основы теории прецедентности: дис. … докт. филол. наук: 10.02.19 / Л. В. Моисеенко. – М., 2015. − 404 с.

6. Сдобников, В. В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: дис. … докт. филол. наук: 10.02.20 / В. В. Сдобников. − Нижний Новгород, 2015. − 492 с.

7. Сулейманова, О. А. Диалог с Другим в академическом дискурсе / О. А. Сулейманова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: мат-лы Первой междунар. науч.-практ. конф. Москва, 14−16 апреля 2016 г. − М. : Языки народов мира, 2016. − С. 539−547.

8. Хутыз, И. П. Академический дискурс: культурно-специфическая система конструирования и трансляции знаний: монография / И. П. Хутыз. − М. : Флинта-Наука, 2015. − 176 с.

9. Чернявская, Е. В. Интерпретация научного текста / Е. В. Чернявская. − М. : Либроком, 2010. − 128 с.

10. Что такое диссертация? / Знание. Понимание. Умение: информационный гуманитарный портал. – Режим доступа : http://www.zpu-journal.ru/asp/matriculation/faq/thesis/. – Дата доступа : 01.11.2016.

11. Эко, У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: учебно-методическое пособие / У. Эко. – М. : Книжный дом «Университет», 2003. – 240 с.

12. Hyland, K. Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing / K. Hyland. – London : Longman, 2000. − 240 p.

13. Hyland, K. Academic Discourse / K. Hyland. – London : Continuum, 2009. − 215 p.

УДК 81'373:811.161.3:82-70

Левонюк Алла Евгеньевна
Доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
levonyuk.alla@mail.ru

БЕЛАРУСКАЯ МОВА Ў СВЯТЛЕ НАЦЫЯНАЛЬНАЙ АФАРЫСТЫКІ

Аннотация. В статье подчёркивается, что афористика – это особый литературный жанр, который совмещает специфическое для того или иного народа мировоззрение, взгляды, стереотипы, эталоны, нравственные идеалы. Среди других признаков афоризма выделяется экспрессивность, которая достигается авторами через употребление цитат, включающих в себя фразеологизмы и поговорки, рифму и другие лингвистические и риторические приёмы выстраивания афористичных микротекстов. Изучение этих приёмов имеет существенное значение для дальнейшей разработки проблем лингвостилистики и идиоматики белорусского языка.

Ключевые слова: Афористика, национальный язык, фразеология, пословицы, поговорки, идиоматика.

Levanyuk Alla
Assistant Professor, Department of general education disciplines and methods of their teaching, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE BELARUSIAN LANGUAGE THROUGH NATIONAL APHORISTICS

Abstract: The article shows that aphoristics is a particular literary genre which reflects specific national world perception, views, stereotypes, standards, moral ideals. Aphoristic utterances have such important characteristic as expressivity, provided by using phraseological quotations and proverbs, rhymes and other linguistic and rhetorical techniques of aphoristic microtexts building. The study of these techniques has a significant importance for further working out the problems of Belarusian linguistic stylistics and idioms.
Keywords: Aphoristics, national language, phraseology, proverbs, sayings, idioms.

Лексіка-семантычная і граматычная сістэмы беларускай мовы складваліся на працягу многіх стагоддзяў пад уплывам знешніх (сацыяльных) і ўнутрымоўных фактараў, якія ўзаемаабумоўлены і дзейнічаюць адначасова. Для змяненняў лексіка-семантычнай сістэмы галоўны фактар – гэта непасрэдная сувязь мовы з грамадствам. Мова змяняецца і развіваецца таму, што змяняецца само грамадства – развіваецца свядомасць і мысленне чалавека, змяняецца склад і структура грамадства, стан культуры, навукі, вытворчых адносін, таксама змяняецца прававое становішча людзей, характар моўных кантактаў з суседнімі народамі і інш. Усе гэтыя сацыяльныя фактары могуць быць спрыяльнымі або неспрыяльнымі для развіцця мовы. У спрыяльных умовах актывізуецца жыцце мовы, пашыраецца аб’ем яе грамадскіх функцый, развіваюцца новыя стылі і іншыя формы моўных зносін.

У сваю чаргу паскоранае функцыянальнае развіцце мовы выклікае колькасны рост розных лінгвістычных фактаў: новых слоў, новых спосабаў і форм моўнага выражэння, тыпаў спалучэнняў і г.д.; узмацняюцца працэсы міжмоўнага і ўнутрымоўнага ўзаемадзеяння. Усе гэта выклікае якасныя зрухі і пераўтварэнні ў розных сферах структуры мовы.

У лексіка-семантычных адзінках мовы адлюстроўваецца рэчаіснасць народа, які размаўляе на гэтай мове. Дакладна бачна, што навакольны свет кожнага народа і яго духоўны свет адрозніваюцца. Гэта спецыфіка мае свае выражэнне ў некаторых асаблівасцях лексічнага значэння, семантычнай структуры слова і іншых адзінак. Інакш кажучы, мова замацоўвае ўсе тое, што прынята называць культурай. Нацыянальна-культурная семантыка прысутнічае на ўсіх моўных узроўнях: у граматыцы, у сінтаксісе, нават у фанетыцы. Аднак найбольш яскрава яна выяўляецца ў лексічных адзінках мовы, якія непасрэдна і прама адлюстроўваюць пазамоўную рэчаіснасць, называюць прадметы і з’явы навакольнага свету. Да такіх адзінак належаць словы і фразеалагізмы, а таксама афарызмы, прыказкі, прымаўкі, крылатыя выразы і іншыя ўстойлівыя ўтварэнні – выслоўі.

Афарыстыка – гэта асобы літаратурны жанр, які змяшчае спецыфічнае для таго ці іншага народу светабачанне, погляды, стэрэатыпы, эталоны, маральныя ідэалы. Але афарызм – гэта і лексічная і граматычная адзінка, у якой адлюстроўваюцца ўсе ўзроўні беларускай мовы. Афарызм спецыфічны па форме і па зместу. Такую спецыфіку надаюць яму адмыслова ўжытыя ў ім фанетычныя, лексічныя, граматычныя і стылістычныя сродкі мовы. Менавіта лексіка-семантычныя, лексіка-граматычныя і стылістычныя асаблівасці афарыстычных выслоўяў, накіраваныя на наданне афарызму пэўнай экспрэсіўнасці і эмацыянальнай афарбоўкі, выразнасці думкі, якая ў іх змяшчаецца, сведчаць пра тое, што афарызм не толькі знешне з’яўляецца экспрэсіўнай і эмацыянальна афарбаванай адзінкай. Унутраная яго структура таксама дазваляе гаварыць пра афарыстычнае выслоўе як пра спецыфічную адзінку ідыяматыкі беларускай мовы.

Вельмі часта ў афарыстычных выслоўях можна сустрэць фразеалагізмы, прыказкі ў аўтарскім выкладанні. Фразеалагічныя звароты шырока выкарыстоўваюцца ва ўсіх моўных стылях, але ў рознай функцыі. Прыемы аўтарскай апрацоўкі фразеалагічных зваротаў, надання ім новых адценняў, свежай афарбоўкі вельмі разнастайныя. Сюды адносіцца абнаўленне семантыкі, змяненне ці пашырэнне лексічнага складу, выкарыстанне ў якасці свабоднага спалучэння слоў ці ўжыванне адначасова і як фразеалагічнага і як свабоднага спалучэння, індывідуальнае ўтварэнне зваротаў па аналогіі з існуючымі ў мове фразеалагізмамі і г.д. Вельмі часта ў афарыстычных выслоўях фразеалагізмы выкарыстоўваюцца ў трансфармаваным выглядзе,

напрыклад: *Калі ў мазгах не ўправіць вывіх, Не ўцішыцца настырны госць* (М. Лужанін); *Добры агонь на чужыне, Толькі грызе вочы дым* (М. Танк).

Не менш цікава, чым фразеалагізм, паводзяць сябе і прыказкі ў складзе афарыстычнага выслоўя. У мастацкай літаратуры прыказкі часцей за ўсе выкарыстоўваюцца як вобразны сродак раскрыцця ўнутранага стану асобы, характарыстыкі яго маўленчай манеры. Напрыклад, адзін з герояў трылогіі Я. Коласа «На ростанях» – Анцыпік гаворыць: *Не чапай нічога, не бойся нікога; Вышэй пупа не падскочыш; Сядзі ціха, не чапай ліха*. Гэтыя прыказкі ўказваюць на беспрынцыпнасць Анцыпіка. Многія прыказкі з'яўляюцца сродкам стварэння іроніі, гумару, дакору, жарту. Так, К. Крапіва ў байцы «Мандат», крытыкуючы Асла за тое, што ен не за розум, а памылкова атрымаў мандат, піша: «Ад шчасця гэтага ў Асла аж галава кругам пайшла, і выляцеў з яе апошні розум – як п'яны стаў Асел, хоць быў цвярозым». Адной народнай прыказкай можна сказаць больш, чым цэлым наборам свабодных словазлучэнняў. Прыказкай *Аднак жа, як свінню ні кліч, яе заўседы выдасць лыч!*, якая стала афарызмам, К. Крапіва ў байцы «Заява» з'едліва высмеяў тых дабрадзеяў, якія, «павагу страціўшы ў людзей», хочуць памяняць прозвішча, каб схаваць свае аблічча. Словамі *Да славы прагныя, Ды вузкія ў плячах*, якія сталі таксама афарыстычнымі, пісьменнік выкрывае, асуджае рознага роду прыстасаванцаў, прайдзісветаў. Прывядзем яшчэ некалькі прыказак, якія сталі афарыстычнымі: *І авечка, хоць дурная, А ваўка-ж пазнае!* (Ф. Багушэвіч); *З тых пор як чорт гдзе не дарадзе, Там слухае ен бабскіх рад* (Ф. Багушэвіч). У гэтых прыкладах, ужытых у паэтычным кантэксце, прыказкі выкарыстаны аўтарам без змянення формы. Але прымяненне моўных афарызмаў да слова (знамянальна, што звычайна толькі ў гэтай функцыі) суправаджаецца мадыфікацыямі іх формы. Прыказкі ўсякаюцца, перафразуюцца – часам да такой ступені, што набываюць нават супрацьлеглае значэнне, напрыклад: *Гарбатага, кажуць, Выправіць толькі магіла, Знаць, застануся такім, Якім наша зямля нарадзіла* (М. Танк); *Усе гавораць, што адзін Хоць з'еш вала – адна хвала* (М. Танк) – тут сінонімам да прымаўкі з'яўляецца адно слова *слабы*; *Але галоднаму і ў сне, Знаць, сняцца хлеба крошкі* (М. Танк); *Сілай міл не будзеш, Як гавораць людзі* (М. Танк); *У цябе язык, хоць лапці ім пляці!* (М. Танк); *Маю сувязі паўсюды – Верыць дурань толькі ў цуды!* (Р. Барадулін); *Жыцце пражыць – не поле перайсці… Ды ўсе і поле, і жыцце праходзяць* (М. Рудкоўскі). З прыкладаў відаць, што, калі ў сярэдзіне афарызма выкарыстана прыказка, то па сінтаксічнай будове мы маем ці складаны сказ, ці звышфразавае адзінства, нярэдка ўскладненыя пабочнымі словамі. А гэта ў сваю чаргу яшчэ раз служыць доказам таго, што афарызм мае рытарычную прыроду.

Найбольш яскрава экспрэсіўную ролю ў афарыстычных выслоўях адыгрываюць неалагізмы, сінонімы, лексіка размоўнага стылю. Але сярод

усіх экспрэсіўных сродкаў выяўлення, якія сустракаюцца ў афарыстычных выслоўях, асаблівае месца займаюць неалагізмы. Прааналізаваўшы марфалагічны састаў аказіяналізмаў у складзе афарыстычных мікратэкстаў, можна заўважыць, што яны ўтвараюцца па малапрадуктыўных ці зусім непрадуктыўных мадэлях, а часта і з парушэннем гэтых мадэляў: *Тыя, што варты стакрот кахання, Тыя не маюць яго на зямлі* (У. Караткевіч); *Няпамяць імя пяўца зліжа, А песня будзе жыць да жыць* (Я. Купала); *Як грошы, людскія гады, Удосыць – не лічыш тады, Увобмаль – дрыжыш над капейкай* (Р. Барадулін); *Ты ж клыгай старэцкай ступою, А думай – мне дваццаць адзін* (Я. Колас); *Навучыліся ў спрэчках патаківаць неяк, Забываць там, дзе лепей, свае нават імя* (М. Танк); *З гадамі верыць дрэву Неадзеравянелая душа* (Р. Барадулін) і інш.

У афарыстычных выслоўях таксама можам знайсці сінонімы, напрыклад: *Той дзень прапаў і страчаны навекі, Калі ты не зрабіў таго, што мог* (П. Панчака); *Летаць і лунаць На вышыні Маеш права – Поўзаць немагчыма!* (Р. Барадулін). І яшчэ менавіта таму, што афарызм, па сутнасці, з'яўляецца маленькім мастацкім творам, мы знаходзім у ім, як правіла, кантэкстуальныя сінонімы: *прапаў* і *страчаны, летаць* і *лунаць*.

У славеснай арганізацыі афарызма актыўную ролю адыгрываюць рытм, рыфма, гукапіс. У нашым выпадку рытм будзе разглядацца на ўзроўні паэтычнага афарыстычнага выслоўя. З рытмічнай арганізацыяй паэтычнага афарызма звязаны паўтор граматычных формаў, паўтор слоў, паўтор сінтаксічных канструкцый, чаргаванне тыповых сітуацый, размяшчэнне элементаў тэксту, якое стварае рытміку кампазіцыйнай структуры, а таксама паўтор аднакарэнных слоў. Разгледзім некалькі прыкладаў: *Не праўдзяць мары – кепска марыш; Захочаш мець – мацней жадай!* (М. Лужанін); *Маліцца будуць, калі ты ў славе, Калі ты ў горы – з насмешкай плюнуць* (П. Панчанка); *Саперніцтва з прыродай – непазбежнасць, Як непазбежнасць – розум у прыродзе* (В. Зуенак); *Дай бог арла варонай не назваць, Варону жа арлом – нічога* (М. Багдановіч); *Але не мае будучыні тое, што будучыні прад сабой не мае* (Д. Бічэль-Загнетава). У гэтых афарызмах рытм вызначаецца паралелізмам сінтаксічных канструкцый. У афарызме П. Панчанкі да паралелізму сінтаксічных канструкцый з мэтай узмацнення рытму дадаецца паўтор сінтаксічных частак, у нашым выпадку гэта даданая частка складаназалежнага сказа, якая ў першым радку прадстаўлена ў канцы, а ў другім – у пачатку: *..., калі ты ў славе, Калі ты ў горы – ...* . Часта ў паэтычных афарызмах рытм выяўляецца пры ўжыванні эліптычных сказаў, напрыклад: *У кожнага – свой век* (М. Танк); *Людзі ваду да сябе ўздымаюць, Быдла – схіляецца да вады* (У. Караткевіч); *Узнагарода – памяць, Памяць – кат* (З. Дудзюк); *Лічу я жорсткасць – гэта ночы, А дабрата – высокі дзень* (С. Законнікаў). Відавочна, што эліптычныя сказы прадстаўлены па-рознаму ў прыведзеных прыкладах. У першым – гэта адзін радок, які якраз і

складаецца з аднаго эліптычнага сказа. У другім прыкладзе эліптычны сказ знаходзіцца ў другой частцы афарыстычнага выслоўя, што падкрэслівае супастаўляльны характар абедзвюх частак і стварае агульную ідэю афарызма. У наступным прыкладзе два радкі прадстаўлены эліптычнымі сказамі, але яны неразвітыя і пабудаваныя па прынцыпе паралелізму (паўтараецца слова памяць: – … – *памяць, Памяць* – …). У апошнім сказе зноў жа абодва радкі – гэта эліптычныя сказы, толькі ў адрозненне ад папярэдняга сказа – развітыя. Як бачым, эліптычная пабудова ўсяго афарызма ці часткі афарызма надае выслоўю пэўны рытм, які падкрэслівае адну з галоўных яго рыс – емістасць. Пэўны рытм у афарызме дасягаецца і пры ўжыванні аднакарэнных ці падобных па гукавым складзе слоў, напрыклад: *Які б ні быў ен недасяжным, Пост не затым, каб пастаяць, А рупіцца, а быць адважным, А быць чысцейшым удвая* (М. Лужанін); *О мацярынства мацярык нязнаны. Яго заўседы адкрываюць занава* (Р. Барадулін); *Усе жыцце жывем расстаннем…* (Р. Барадулін); *Жыцце і жыта – вечная радня* (С. Законнікаў); *Жыцце ідзе – і трэба жыць* (У. Някляеў). Са зместам афарызма, наданнем яму большай емістасці звязаны не толькі рытм, але і рыфма. Сучаснымі даследчыкамі выдзяляецца некалькі відаў рыфмаў: па месцы націску (мужчынская, жаночая і дактылічная); па гукавым складзе (дакладная і недакладная); па размяшчэнні ў страфе (перакрыжаваная, кальцавая і сумежная). Названыя віды рыфмаў сустракаюцца і ў паэтычных афарыстычных выслоўях: *Ад чужога хлеба губы абсядаюць, Што чужога прагнуць, то свае кідаюць* (Ф. Багушэвіч) – рыфма жаночая (націск на другім ад канца складзе – *абсядаюць – кідаюць*), дакладная; *Мы помнім выразна і свежа, што спее ў Турцыі ў садах, а казку дзіўнай Белавежы ледзь разбіраем па складах* (М. Рудкоўскі) – рыфма жаночая (*свежа – Белавежы*), недакладная (несупадзенне галосных гукаў у слове – *свежа – Белавежы*); мужчынская (націск падае на апошні склад – *садах – складах*), дакладная (*садах – складах*); перакрыжаваная (АБАБ); *Як бы цяжкім крок не здаўся, Калі нават грозіць згубай, Не шкадуйце, аддавайце Палавіну века любым* (М. Лужанін) – рыфма жаночая (*здаўся – аддавайце; згубай – любым*), недакладная (*здаўся – аддавайце; згубай – любым*), перакрыжаваная; *Пачуцці клічуць нас няроўна – То ўвысь, то цягнуць да зямлі, Бо адчуваем так умоўна – Як нам захочацца калі* (П. Броўка). – рыфма жаночая (*няроўна – умоўна*) і мужчынская (*зямлі – калі*), дакладная (*няроўна – умоўна, зямлі – калі*), перакрыжаваная; *Голас незнаемага можа здзівіць, Голас друга – на хвіліну спыніць, Голас любай – сагрэць сонцам лета, Голас маці – вярнуць з таго свету* (М. Танк) – рыфма мужчынская (*здзівіць – спыніць*) і жаночая (*лета – свету*), дакладная (*здзівіць – спыніць*) і недакладная (*лета – свету*), сумежная (ААББ).

Не менш важнай з’явай, чым рытм і рыфма, якія дазваляюць выдзеліць афарызм з паэтычнага кантэксту, з’яўляецца і гукапіс. Наогул варта гаварыць пра фонасемантыку афарызма. Гук у афарызме выконвае вельмі важную ролю. Гукавое афармленне не толькі не падпарадкоўваецца

семантыцы, а наадварот, яно пераважае над першасным сэнсам. Фанетыка ў паэтычным тэксце фарміруе мастацкую танальнасць, рытміка-інтанацыйны малюнак, а ў выніку і асобую выразнасць выслоўя. Разгледзім некалькі прыкладаў гукапісу, які назіраецца ў паэтычных афарызмах: *Прытомлены жыццеваю дарогай, Сам у сябе заглядвай з асцярогай: А* ***раптам раб там?*** (Р. Барадулін); *Лепшы спосаб заварвання* ***чаю*** *– калі тым* ***чаем*** *сяброў прывя****ч****аю* (А. Вярцінскі); *Не павярхоўным словам ткаць аснову, нап****р****у****ж****анай увагі ва****р****ты по****ш****ук* (Д. Бічэль-Загнетава). У першым выпадку вымаўленне спалучэння раб там [рап там] аднолькава з вымаўленнем слова *раптам* [*раптам*], што выразна паказвае на такія экспрэсіўныя адценні, як перасцярога, няўпэўненасць. У другім прыкладзе паўторы *чаю, чаем, прывячаю*, наадварот, ствараюць сяброўскі настрой, прыязнасць, мяккасць выразу. У апошнім прыкладзе ў другой частцы афарызма большая частка зычных гукаў вымаўляецца цверда, а таксама маюцца і зацвярдзелыя гукі (***напружанай, варты, пошук***), што і стварае атмасферу руху наперад, настойлівасці, упартасці. Безумоўна, гукава-мастацкі свет мовы кожнага народа мае свае адметнасці, адпаведныя нацыянальнаму характару, ментальнасці народа. Вось як пісаў У. Караткевіч пра суадносіны беларускай мовы з беларускім нацыянальным характарам: «Яна вечная, бо ўся яна як наш характар. Здаецца, кволая ад пяшчотнай мяккасці, яна раптам кідае наверх схаваную ад усіх жалезную мужнасць і сілу. І, як бы дамогшыся свайго, б'е, як перапелка ў жытах – мякка, а за тры вярсты чуваць. «Эль» – як салодкае віно, «дзе» – як шкляной палачкай па крышталю, мяккае «с», як соннае ціўканне сінічкі ў гняздзе. І побач «р», як гарошына ў свістку. І доўга, спявуча, адкрыта гучаць галосныя. А «г» прыдыхае так ласкава, як маці на лобік дзецку, каб перастаў сніць дрэнны сон» [1, с. 45].

Сярод моўных з'яў, якія змяшчае ў сабе афарызм, можна адзначыць такія, як з'явы метафарызацыі і метанімізацыі. Інакш кажучы, вельмі часта ў афарыстычных выслоўях назіраецца два спосабы пераносу найменняў. Адпаведна гэтаму можна гаварыць і пра метафарычнае ці метанімічнае пераноснае значэнне. Метафара сваім значэннем арыентавана на суб'ект, перадае яго ацэнку прадмету маўлення і эмацыянальны стан, які суправаджае гэтыя адносіны. Наяўнасць суб'екта ў метафары адлюстроўваецца і на яе сінтаксічнай функцыі. Метафарычнае значэнне з'яўляецца сінтаксічна абумоўленым і рэалізуецца, як правіла, у пазіцыі прэдыкацыі ці паўпрэдыкацыі, напрыклад: *Дрэнна стаяць пад даждж****о****м Пачынаючаму паэту, Калі* ***кожная кропля*** *сячэ і сячэ* (М. Танк); *Зямля! Што ж не навучыш мяне –* ***Сваю жменю пяску*** *– Маўчаць!* (М. Танк). Кваліфікатыўныя метафары не маюць пастаянных рэферэнтаў, яны могуць характарызаваць шматлікія прадметы (з'явы) і ў гэтых адносінах паводзяць сябе так, як якасныя прыметнікі, напрыклад: *Хоць* ***аблыселая, крывая,*** *Ужо* ***трухлявая*** *зусім, Ды чын акадэмічны мае, І любіць кіраваць усім*

(М. Танк). Нярэдка спачатку ўжываецца ўказальны займеннік той (такія, такі і пад.), а потым ідзе непасрэдная характарыстыка – разгорнутая метафара: *Есць і ў мяне сябры* ***такія****: Адзін з іх – патака не твар, А ноч сядзіць, прыгнуўшы шыю, Па мне рыхтуючы удар* (П. Броўка); *А што, скажы, з* ***такім*** *рабіць, Што вучыць мора пераплыць, Не пераплыўшы ручая* (П. Броўка); *А* ***той****, як есць, увесь з цытат, Ніводнай кропелькі свайго* (П. Броўка). Хоць і радзей, чым метафарычны, метанімічны перанос ўсе ж такі сустракаецца ў афарызмах. Напрыклад, можна знайсці такія выразы*: Толькі ж мы прывыклі здаўна Выпіць* ***колькі чарак*** *спраўна Перад тым, як што зрабіць* (Я. Колас); *Запомніце, любоў* ***магіл*** *не мае!* (М. Мятліцкі) і інш.

Розная ступень экспрэсіўнасці граматычных катэгорый абумоўлена шматлікімі прычынамі. Аснова іх выразнасці закладзена ў самой спецыфіцы граматычных значэнняў, характэрных для розных катэгорый. Экспрэсія граматычных сродкаў вызначаецца тымі асацыяцыямі, якія ўзнікаюць пры ўжыванні, напрыклад, катэгорыі роду або ліку. Шматлікія выяўленчыя магчымасці закладзены і ў ступенях параўнання прыметнікаў, прыслоўяў, субстантываваных прыметніках, некаторых формах дзеясловаў, ужыванні часціц і выклічнікаў, ужытых у афарызмах, дзе даецца своеасаблівая градацыя прымет. Напрыклад: *Прыдумаў бога не дурнейшы, Каб слухаў і не чхаў сусед, Каб спасылацца на вышэйшы, Чым маеш сам, аўтарытэт* (М. Лужанін); *Які б ні быў ен недасяжны, Пост не затым, каб пастаяць, А рупіцца, а быць адважным, А быць чысцейшым удвая* (М. Лужанін); *Верым, што лепшая частка жыцця – Тая, якую пражыць мы збіраемся* (Р. Барадулін); *А я не знаю нічога больш агіднага, Як маўчанне* (М. Танк); *Быццам недзе есць зямля Больш лячэбная, Як Радзіма* (М. Танк); *У жыцці мацней сяброўства Нам нічога не знайсці* (П. Броўка); *Няма радней, чым родны кут* (П. Броўка); *Найлепшая з нашых дарог – Дарога дадому* (П. Панчанка); *Не найлепшы ўрач Маўчанне залатое* (В. Зуенак); *Родная мова, хоць бедная мова, Мілей найбагатшай чужой!* (Я. Купала); *Лягчэй таму знайсці Шлях да людскога гора, Хто меў свае ў жыцці* (М. Лужанін); *Не кроч на сцежкі бакавыя – Ямчэй сказаць, паменш зрабіць, – Бяры адказ сабе на шыю, Не на сяброўскія гарбы* (М. Лужанін); *Не выхваляйся дабрынею, Рабі дабро ты моўчкі лепш*! (П. Броўка); *Калі прыціснуць беды, Лягчэй, як хтосьці есць з табой* (П. Броўка); *Ад чужога хлеба губы абсядаюць, Што чужога прагнуць, то свае кідаюць* (Ф. Багушэвіч); *Будзь шчодры: сам не паскупіся І за дабро чакай дабра* (М. Лужанін); *Давайце ж будзем адкрыта Чорнае чорным звяць* (П. Броўка); *Будзь як на споведзі перад сабой* (Р. Барадулін); *Толькі свет пакідаючы, не бярыце нічога, Нават ключ ад дзвярэй перадайце суседу* (М. Танк); *О, як радасна мову рабіць на багата стагоддзяў славутай!* (Р. Барадулін); *О, колькі ў памяці сваей нашу памылак!* (М. Танк) і інш.

Спецыфічнай граматычнай асаблівасцю аўтарскіх выслоўяў з’яўляецца паўтор аднакарэнных ці падобных па гукавым складзе слоў, якія свядома выкарыстоўваюцца аўтарамі як сродак інтэнсіфікацыі прыметы ці як сродак супастаўлення паняццяў і з’яў, напрыклад: *Які б ні быў ен недасяжны, Пост не затым, каб пастаяць, А рупіцца, а быць адважным, а быць чысцейшым удвая* (М. Лужанін); *Давайце ж будзем адкрыта Чорнае чорным зваць* (П. Броўка); *Жыцце – патрэба ўсіх патрэб* (А. Вялюгін).

У сінтаксісе мастацкага твора (а гэты тэрмін трэба ўжываць і ў адносінах да афарыстычнага выслоўя) выдзяляюцца розныя па сэнсавай своеасаблівасці сінтаксічныя адзінкі; індывідуальныя сінтаксічныя наваўтварэнні; сінтаксічная сінаніміка. Пры разглядзе сінтаксічных канструкцый абавязкова ўлічваецца склад і спецыфіка лексікі і фразеалогіі, а таксама часцін мовы, якія ўваходзяць у іх састаў і ўтвараюць сінтэз семантычных і граматычных катэгорый.

Традыцыйнымі адзінкамі сінтаксісу, пачынаючы з антычных рыторык, лічацца так званыя «сінтаксічныя фігуры». Гэтыя адзінкі ўжываюцца ў шматлікіх еўрапейскіх мовах і ўваходзяць у міжнародны ўжытак сродкаў сінтаксічнага выяўлення, таму што валодаюць патэнцыяльна закладзенымі экспрэсіўна-выяўленчымі якасцямі. Падобныя элементы сінтаксісу адрозніваюцца не толькі ўстойлівымі структурамі (напрыклад, размяшчэнне слоў у перыядзе, рытарычным пытанні), але і характэрнай толькі для іх інтанацыйнай афарбоўкай. Паколькі ў мастацкім творы любая сінтаксічная канструкцыя можа выконваць выяўленчую ролю, то выбарачны падыход можа аказацца абмежаваным. Стылістыка, прызнаючы гэтыя «фігуры» адзінкамі стылістычнага сінтаксісу, звяртае асаблівую ўвагу на індывідуальнае і творчае, што ўносіць кожны таленавіты пісьменнік у выкарыстанне гэтых сродкаў выяўлення [2, с. 199].

У адрозненне ад тропа фігура мае сінтагматычную структуру, а значыць, фігура належыць сінтаксісу. Усе фігуры пабудаваныя на адным прынцыпе – супастаўленні, спалучэнні, асацыіраванні слухачом двух знаемых простых сказаў з мэтай фарміравання ў яго трэцяга, больш складанага, раней яму незнаемага. Фігуры неабходныя там, дзе маецца на ўвазе, што ў моўцы есць нейкае асаблівае новае ўяўленне, якое не атрымала яшчэ, аднак, спецыяльнай назвы ці наогул выражэння ў мове.

Пры даследаванні ў афарызмах сінтаксічных экспрэсіўных адзінак, якімі з’яўляюцца фігуры, неабходна ўлічваць тое, што экспрэсіўная сінтаксічная адзінка – гэта варыянт, мадыфікацыя некаторай нейтральнай інварыянтнай сінтаксічнай адзінкі. Пры ўспрыманні тэксту адбываецца суаднясенне кожнага канкрэтнага сказа з некаторай абстрактнай мадэллю – двухсастаўным сказам, які мае невялікую колькасць даданых членаў, няўскладненым, з прамым парадкам слоў, тыповымі спосабамі выражэння членаў сказа. І чым большае адрозненне гэтага канкрэтнага сказа ад такой

мадэлі, тым большая верагоднасць, што ен будзе ўспрыняты чытачом як экспрэсіўны. Наогул экспрэсіўнымі лічацца ўсе фігуры маўлення, большая частка якіх заснавана на законах сіметрыі: сінтаксічны паралелізм, хіязм, антытэза, кантраст, аксюмарон, парадокс, полісіндэтан. Разбурэнне сіметрычнай структуры адбываецца ў інверсіі, транспазіцыі, эліпсісе, парцэляцыі і да т.п. Пры гэтым атрымліваецца, што экспрэсіўнасць, з адного боку, узнікае пры разбурэнні сінтаксічнай стройнасці фразы, а з другога, пры выраўноўванні фразы, яе шліфоўцы [3, с. 65]. Напрыклад: *Старасць – час, калі не маеш права, Апроч* ***сну, адпачынку, спакою****, Ні на адзін дзень адкласці свае справы* (М. Танк); *А час на твары піша й піша –* ***Усе дарогі, ўсе шляхі, Усе здабыткі і грахі*** (П. Броўка); *Кожны раз, Калі пасля працы Са сваіх рук змываеце Сляды* ***сажы, пылу, Смалы, фарбаў, Сляды няшчырых Поціскаў****, – Асцерагайцеся, Каб не змыць Адказнасці За нечае жыццe* (М. Танк); *І часта судзім аднабока* ***Другіх, саміх, падзеі, свет*** (Я. Купала); *Жыццe есць шчасце – / Аксіема! / Ды кожны з нас часовы госць* (П. Броўка); *Каб зрабіць першы крок, / Патрэбна нам / Рука маці; / Каб, спатыкнуўшыся, / Зноўку падняцца – / Вера ў дарогу; / Каб адчуць цяпло сонца – / Дружба; / Каб не знаць адзіноцтва — / Радзіма* (М. Танк); *У кожным спатканні есць* ***радасць*** *і* ***гора****, Есць* ***гора*** *і* ***радасць*** *у кожным спатканні* (М. Танк); *Ніколі я мераць не буду Аднолькава* ***шчасце*** *і* ***гора*** (М. Танк); *Людское сэрца, быццам мора, У ім бывае* ***шторм*** *і* ***штыль****...*(П. Броўка); *Я сам сабе і* ***рай*** *і* ***пекла*** *Рабіў пазменна для душы* (П. Броўка); ***Глыбакадумныя*** *на фота,* ***Пустапарожнія*** *ў жыццi* (П. Броўка); *Як грошы, людскія гады,* ***Удосыць*** *– не лічыш тады,* ***Увобмаль*** *– дрыжыш над капейкай* (Р. Барадулін); *...лепшая памяць аб* ***мертвых*** *— ваша любоў да* ***жывых*** (А. Вярцінскі); ***Жывем складана, проста паміраем****, Не скончыўшы галоўнага заўжды* (С. Грахоўскі) і інш.

Такім чынам, лінгвістычнае асэнсаванне афарызма ў апошні час перастала абмяжоўвацца толькі традыцыйным даследаваннем моўных асаблівасцяў афарызма як маўленчага твора і жанравай разнастайнасці тэкста, усе большую і большую ўвагу лінгвістаў прыцягвае і яго знакавая прырода ў сістэме мовы і спецыфіцы яе маніфестацыі ў маўленні. У афарыстыцы як філалагічнай дысцыпліне паступова акрэсліваецца яшчэ адзін сістэмна-навуковы погляд на афарызм – лінгвістычны, які мае ўсе падставы развіцца ў самастойную галіну ведаў пра афарызмы. Відавочна, што ўсе вышэйпералічаныя фанетычныя, лексічныя, граматычныя і стылістычныя формы і сродкі выяўлення адыгрываюць у аўтарскіх выслоўях важную экспрэсіўную ролю. Даследаванне гэтых прыемаў мае істотнае значэнне для далейшай распрацоўкі праблем лінгвастылістыкі і ідыяматыкі беларускай мовы. Афарыстычныя выслоўі на працягу многіх стагоддзяў бытавалі і зараз бытуюць у беларускай мове. Яны ажыўляюць маўленне, робяць яго больш вобразным, маляўнічым і яскравым. У той жа

час – гэта асобны велізарны пласт словатворчай культуры, які, на жаль, вельмі слаба распрацаваны даследчыкамі беларускай мовы.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Мельнікава, З. П. Метадалогія літаратуразнаўства : курс лекцый / З. П. Мельнікава ; Брэсц. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрДУ, 2011. – 179 с.

2. Цікоцкі, М. Я. Стылістыка беларускай мовы: Вучэб. дапам. для фак. журналістыкі / М. Я. Цікоцкі. – 2-е выд., перапрац. і дап. – Мінск : Універсітэцкае, 1995. – 294 с.

3. Маслова, В. А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста : Учеб. пособие / В. А. Маслова. – Мінск : Выш.шк., 1997. – 156 с.

УДК 811.133.1

Темнохуд Алеся Валерьевна
Преподаватель кафедры романских языков Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
Khatskevitch_@mail.ru

КАЛАМБУР В ЦИТАТАХ ИЗВЕСТНЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация: Каламбур как самый экономный способ выражения мысли находит широкое применение в цитатах известных людей. Цитаты, содержащие каламбур, затрагивают самые разные области жизнедеятельности общества, обладают комическим эффектом, что способствует их запоминанию с целью дальнейшего использования в подходящей ситуации.

Ключевые слова: Цитата, афоризм, каламбур, семантическая двуплановость, назидание, мораль, намек.

Tsemnohud Alessya
Lecturer, Department of Latin Languages, Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus

THE PUN IN CITATIONS OF FAMOUS PEOPLE

Abstract: Pun as the most effective way of expression is widely used in citations of famous people. Citations containing the pun affect the most different areas of society, produce a comic effect, which contributes to their remembering for future use in the appropriate situations.

Keywords: Citation, aphorism, a pun, semantic duality, edification, morality, suggestion.

Каламбур – одно из средств обогащения языка, поскольку одна из основных его прагматических функций – *речетворческая*: «…найденное в акте индивидуального творчества нередко закрепляется в языке как новый, более яркий (и экономный) способ выражения мысли» [1, с. 29].

Каламбур является самым экономным способом выражения мысли в силу своей способности совмещать два (и более) смысла. Этот вид игры слов находит широкое использование в цитатах известных людей. Высказывания такого типа являются потенциальными афоризмами: им свойственна краткость, ярко выраженная целевая направленность, выразительность: «Краткие изречения врезываются в умы людей, пускают корни, дают цветы, приносят плоды и не перестают оказывать действие» (Ф.М. фон Боденштедт).

Цитата в отличие от афоризма может быть любого размера, это «точная дословная выдержка из какого-нибудь текста, высказывания» (Ожегов), тогда как афоризм не претендует на точность, а его авторство часто бывает невозможно установить.

Цитаты, содержащие каламбур, обладают комическим эффектом, который, воздействуя на адресата, побуждает запомнить такое высказывание с целью его дальнейшего использования в подходящей ситуации и передачи имеющего место назидания другим. Именно эта особенность и способствует переходу каламбурного высказывания в разряд широко используемых афоризмов. Ср.: «Афоризмы – это мудрость в портативной форме, концентрированный экстракт мыслей и чувств» (У.Р. Олджер).

В своем первом торжественном выступлении в качестве члена Французской Академии 10 января 1980 года французский писатель Жан Дютур заявил:

Ce sont des esprits qui s'asseyent dans les fauteuils académiques et non des séants comme dans les fauteuils ordinaires (J. Dutour) [2, с. 13].

'Это – умы, которые заседают в академических креслах, а не просто люди, сидящие в обычных креслах'

В основе каламбура – игра двух ЛСВ ключевой единицы *les fauteuils*:

1) *le fauteuil – siège à dossier et à bras, à une seule place* '**кресло**' (предмет мебели) и

2) *le fauteuil – siège attribué à un membre de l'Académie* [3] '**кресло**' (членство во Французской Академии).

Семантическая двуплановость цитаты писателя является результатом противопоставленности разных назначений обозначаемого ключевой единицей «предмета мебели»: академического кресла и обычного (домашнего, для отдыха и т.д.).

Цель каламбурной цитаты Ж. Дютура – подчеркнуть значимость высокого звания академика, его ответственность за выполнение возложенной на него миссии – служить во имя науки и на благо французского народа.

Подобное наставление имеет свои причины, что подтверждается цитатой другого писателя и журналиста Орельена Шолла:

La plupart des académiciens empruntent tout leur éclat au fauteuil dont ils ne sont que la housse (A. Scholl) [4, c. 76]

‘Большинство академиков приобретают свой «блеск» в академическом кресле, будучи всего лишь его «чехлом»’

В высказывании ставится под сомнение эффективность деятельности большинства академиков: они именуются академиками лишь потому, что заседают в академическом кресле (*empruntent tout leur éclat au fauteuil*). На самом же деле такие академики, как чехлы, покрывающие кресла, уже «выполняют свою миссию», а само кресло остается пустым (на нем – вместо сидящего – чехол). Тем самым писатель подчеркивает бездеятельность членов Академии, которые представляют собой лишь «пустое место». В назидании есть и намек – ‘Если действовать не будешь, ни к чему ума палата’ (Шота Руставели).

Каламбур в цитатах известных личностей затрагивает самые разные области жизнедеятельности общества, имеющие особую важность для человека.

Так, в следующей цитате известного французского писателя Пьера Даниноса затронута область любви:

Ceux et celles pour qui l’amour consiste uniquement à s’envoyer en l’air ont intérêt à ouvrir leur parachute pour freiner la descente (P. Daninos) [5, c. 99]

‘Те, для которых любовь – это исключительное состояние – «летать в небесах», заинтересованы в том, чтобы открыть парашют и смягчить приземление’

Каламбур создается столкновением значений словосочетания *s’envoyer en l’air*:

1) первичного – *s’envoyer en l’air – s’élever en l’air et planer* ‘**летать в небесах**’ и

2) фразеологического – *s’envoyer en l’air – (fam.) jouir, éprouver un plaisir intense, notamment le plaisir sexuel, ou par la drogue* [3] ‘**быть на седьмом небе от счастья**’.

Именно первичное значение словосочетания доминирует в заключительной части цитаты, где говорится о необходимости приземления с парашютом, как самого безопасного способа завершения реального полета (имплицитно – полета чувств). Наставление – ‘Те, для которых любовь это только блаженство, счастливое состояние, не должны забывать о том, чем это может кончиться’. А намек – ‘Любовь сильнее страха смерти’ (У. Шекспир).

В следующей цитате Жоржа Элгози, французского экономиста, известного автора афоризмов, речь идет об одной особенности женской природы:

Le silence est la seule chose en or que les femmes détestent (G. Elgozy) [2, c. 381]

‘Молчание – единственная золотая вещь, которую ненавидят женщины’

В игре слов принимают участие слово *le silence* и определение *d’or* компонента словосочетания *chose en or*, на противопоставленность которых указывает глагол *détester*:

1) *d’or – indique l’excellence: avoir un coeur d’or* ‘**золотой**’ (золотое сердце);

2) *en or – métal précieux, jaune et brillant, bracelet en or* [3] ‘**золотой**’ (золотой браслет)’.

Слово *chose* означает ‘**вещь / вещица**’ (конкретный предмет) и ‘**вещь / нечто вроде**’ (абстрактное понятие), ср.:

chose – toute sorte d’objet matériel ou d’abstraction (ce mot peut s’employer de façon indéterminée, à la place d’un nom quelconque d’être inanimé) [там же] ‘вещь – любой вид материального объекта или абстракции (это слово может быть использовано вместо любого названия неодушевленного предмета)’.

В цитате Ж. Элгози говорится о специфической женской черте – любви поболтать, легкомысленно поговорить и противопоставленности такого «потока слов» – их непроизнесению: *Le silence – état d’une personne qui s’abstient de parler* [там же] ‘Молчание – состояние человека, который отказывается говорить’.

Следует отметить, что молчанию, как черте характера, тоже уделяется определенное внимание: *Le silence est d’or* [6] ‘Молчание – золото’. Вместе с тем, цитата известного французского автора афоризмов дается в произведении с символическим названием «*Pour tout l’or des mots*» [2] ‘За все золото слов’, что указывает, насколько велика значимость «слов».

Глубина каламбурной цитаты Ж. Элгози – в ее общечеловеческой морали, ироничном намеке на присущую большинству женщин любовь поговорить и «любовь» к молчанию. Именно потребность молчания в духовном мире человека является золотом: ‘Не красота всякой женщины – золото, но ум и молчание’.

Цитата английского писателя Грэма Грина:

La femme est un papier buvard: elle retient parfaitement les choses, mais toujours à l’envers. (G. Greene) [8]

продолжает тему природы женщины:

‘Женщина – это промокательная бумага: она прекрасно все впитывает, но всегда наизнанку’

Именно неожиданное имплицитное сравнение *La femme est un papier buvard* – уподобление женщины «промокашке» вызывает улыбку адресата.

Игру слов каламбура формирует одновременная актуализация двух ЛСВ ключевого глагола *retenir*:

1) *ne pas laisser passer, conserver ou contenir* ‘**впитывать**’ и

2) *conserver, garder dans sa mémoire* [3] ‘**запоминать**’,

которые в их соотнесенности со значениями *la femme* ‘**женщина**’ и *un papier buvard* –

papier poreux dont on se sert pour sécher l’encre fraîche) [там же] ‘**промокашка**’,

объединяясь значением наречия *à l’envers* –

du mauvais côté, du côté qui n’est pas fait pour être vu) [там же] ‘**наизнанку**’, ‘**наоборот**’,

формирует двуплановость высказанной мысли. Цитата содержит назидание – ‘Что бы женщине ни рекомендовали, она все равно сделает по-своему’ и намек – ‘Женщины, как и сны, никогда не бывают такими, какими хочешь их видеть’ (Л. Паранделло).

То, что цитаты охватывают практически все области человеческой жизни и концентрируют в себе мудрые мысли известных личностей, позволяет судить об интеллектуальной значимости именно игры слов в каламбуре. Сравните слова писателя: «Старинная мудрость завещала такое множество афоризмов, что из них камень по камню сложилась целая несокрушимая стена» (М.Е. Салтыков-Щедрин).

Следует отметить, что в центре внимания чаще находятся не положительные черты / свойства человека, а те, которые должны быть «пересмотрены» (над которыми адресат должен задуматься). Именно в этом состоит мораль каламбура: «Людям необходима основанная на природе человека, на опыте, на разуме человеческая мораль» (К.А. Гельвеций).

Как общий итог – цитата известного французского писателя, поэта, драматурга, художника, кинорежиссера Жана Кокто:

> *Les miroirs feraient bien de réfléchir avant de renvoyer les images* (J. Cocteau) [9, с. 375]
>
> ‘Лучше бы зеркала, прежде чем посылать отражения, давали точное отображение ситуации’,

в которой значение имени *miroir* ‘зеркало’ определяет ее основную идею:

miroir – du verbe mirer *qui vient du latin* mirare *(regarder attentivement)* [6] ‘зеркало – происходит от латинского глагола *mirare,* означающего внимательно смотреть / разглядывать’.

(se) mirer – (se) regarder longuement et avec complaisance dans une surface polie (litter.) [там же] ‘любоваться (своим) отражением’.

Как известно, зеркало отображает реальную ситуацию и одновременно ее отражает. Сравните в русском языке:

отображать / отобразить – воплотить, наглядно представить (Ожегов);

отражать / отразить – воспроизвести чей-то образ (Ожегов);

отражение – изображение, воспроизведение отображаемого (Ожегов).

Во французском языке также есть два омонимичных глагола *réfléchir*:

1) переходный – *réfléchir – v.tr. – renvoyer par réflexion dans une direction différente ou dans la direction d'origine* '**отражать**' и

2) непереходный – *réfléchir – v.intr. – faire usage de la réflection, penser* [6] '**думать**'.

Именно их столкновение в анализируемой цитате и представляет основу формирования игры слов как языковой аномалии, которая привлекает внимание адресата к косвенному смыслу – предупреждению: 'Прежде, чем сказать, нужно подумать': «Не давай языка необдуманным мыслям и никакой необдуманной мысли не приводи в исполнение» (У. Шекспир).

Афоризмы экспрессивны, легко запоминаются благодаря своей необычности. Афористический аспект цитат, содержащих каламбур, раскрывается в их морали: «Всякая мораль пророчествует, «фиксирует» степень нравственности, которая должна быть достигнута» (П. Валери). Поэтому афоризмы используют в «уместной ситуации», демонстрируя свои знания и намерение оказать воздействие на адресата. Каламбурные цитаты, рождаясь в индивидуальных высказываниях, требуют особой интеллектуальной речетворческой деятельности: именно ее результативность позволяет некоторым из них приобретать с течением времени статус афоризма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Яз. славян. культуры: Кошелев, 2002. – 552 с.

2. Gagnière, C. Pour tout l'or des mots: Au bonheur des mots / C. Gagnière. – Paris : Edition Robert Laffont, S.A., 1997. – 1066 p.

3. Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2001. – 2841 p.

4. Petit, K. Le Dictionnaire des citations du monde entier / K. Petit. – 817 p.

5. Daninos, P. Les carnets du major W. Marmaduke Thompson / P. Daninos: Découverte de la France et des Français. – Paris : Hachette, 1954. – 242 p.

6. Le petit Larousse illustré 2002 (en couleurs). Paris : Larousse / Vuef, 2001. – 1786 p.

7. Poisson, G. Guide des maisons d'hommes célèbres / G. Poisson. – Paris : Horay, 1997. – 574 p.

8. Campagne, E. M. Dictionnaire comique / E. M. Campagne. – Paris : Edition Gaillimard, 1973 – 297 p.

9. King, P. A. Jean Cocteau / P. A. Ring. – Paris : Le Chêne, 1984. – 732 p.

УДК 81’42’44 : [811.111+811.161.2]

Борисов Алексей Александрович
Заведующий кафедрой германской филологии Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина
tacitus.i.ua

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКИХ И УКРАИНСКИХ «ПИСЕМ-ВОПРОСОВ» В РЕДАКЦИЮ

Аннотация: Статья посвящена сравнительному изучению лексической составляющей такого речевого жанра, как «письмо-вопрос в редакцию», анализируемого в пределах британского и украинского этнокультурных коммуникативных пространств. Употребляемые в письмах слова рассматриваются как прототипические единицы жанра, принадлежащие, в частности, к возвышенному и сниженному языковому регистрам.
Ключевые слова: «Письмо-вопрос», жанр, диалог, лексикон, лексическая единица, полнозначные и функциональные части речи.

Borisov Alexei
Head of the Department of Germanic philology, Chernigov Taras Shevchenko National Pedagogical University, Chernigov, Ukraine

Abstract: The article is devoted to the contrastive analysis of the vocabulary of such a speech genre, as “a question-letter to the editor” analyzed within the British and Ukrainian ethnic communicative spaces. The words used in the letters are considered to be prototypical units of the genre, belonging to the elevated and low language layers in particular.
Keywords: “A question-letter”, genre, dialogue, lexicon, lexical unit, nominative and functional parts of speech.

«Письмо-вопрос» специалисту отсылается читателем журнала или газеты в редакцию для получения обязательного ответа от издания, что свидетельствует как о желании вступить с ней в диалогическое взаимодействие, так и о признании компетентности редакции или приглашенных ею специалистов в сфере определенного общественного знания. Типовые британские и украинские письма такого рода характеризуются небольшим объемом – от одного до шести-семи предложений, хотя в украинских письмах проблема может быть представлена и более развернуто. Сам же сформулированный вопрос возникает в двух случаях: во-первых, как реакция на опубликованный материал, который нуждается в пояснении, детализации и т.п., на события, освещаемые СМИ (см, напр., письма в журналы и газеты *New Scientist*, *The Sunday Times*, *Telegraph* и *Вільна Україна*, *Свобода*, *Профспілкові Вісті*), во-вторых, как желание получить ответ на индивидуальный запрос (см, напр., письма в *Maxim*, *Cosmo*, *New Scientist* и *Бізнес Інформ*, *ВРЦОЯО*, *Зелена Планета*, *Звягель*, *Урядовий кур’єр*, *Сільські Вісті*). Публикуются, как правило, те вопросы, на которые есть «спрос» в современной

коммуникативной среде общества, потому редакция фактически отвечает не одному автору письма, а целому сегменту читательской аудитории.

Отправленные письма отвечают общей направленности издания, например, в женских журналах *Cosmopolitan* и *Elle* формулируются вопросы по темам *Личные отношения, Интимная жизнь, Мода, Косметика, Свидание* и т.п., в то время как в газетах *Віче* [1] и *Урядовий кур'єр* [8] речь идет исключительно о темах социальной, юридической, политической направленности. К примеру, в рубрике *Ask ELLE Beauty* находим письмо, в котором на вопрос читателя публикуется ответ редакции и последующая реакция этого же читателя: 1. Harriet Morgan@harrietanneshef @ELLEBEATYTEAM how to buy make up on a budget? 2. @ELLEBEATYTEAM @ harrietanneshef buy long-wearing and multi-purpose products & tricks like using pink lipstick as a creamy blusher (backstage secret); 3. Harriet Morgan@harrietanneshef @ELLEBEATYTEAM fab! Thank you!… [10]. В письме речь идет о проблеме экономии при покупке средств для макияжа, что успешно (*buy long-wearing and multi-purpose products & tricks*), судя по реакции адресата (*fab! Thank you!*), решается редакцией. В рубрике *Запитуйте-Відповідаємо* украинской газеты «Урядовий кур'єр» в своем письме «Як довести право на пільгову пенсію?» гражданин описывает проблемную ситуацию банкротства предприятия (*Попрацювавши у Криворізькому спеціалізованому управлінні «Металургмонтаж» № 209 тресту… хотів було вийти на пенсію за віком на пільгових умовах за списком №2…Та й трудовій книжці номер дільниці не зазначено*…) и задает вопрос специалисту департамента пенсионного обеспечения про выход из такой ситуации: *Підтвердження права на пільгове пенсійне забезпечення здійснюється відповідно до списків, затверджених Кабінетом Міністрів* ... [9]. В некоторых случаях, однако, тематически письма могут быть и не связаны со статьями журнала или газеты, отражая проблемные вопросы из других самых разнообразных сфер общественной и личной жизни представителей данной лингвокультуры (напр., *Махіт* и *Звягель*). Сформированные же из них рубрики являются еще одним инструментом повышения рейтинга издания.

Письменная речь представителей британской и украинской лингвокультур отличается активным употреблением:

1) ***оценочных прилагательных***: англ. *The culprit that makes burnt hair smell like gnarly farts is an amino acid called cysteine* [14] и укр. *... просимо допомогти нам у скрутному становищі (зникнення води у криницях)* [4];

2) ***оценочных прилагательных в других степенях сравнения***, подчеркивающих интенсивность определяемого признака: англ. *What's the most breath-taking documentary you've produced? I would say the documentaries that Alastair Fothergill has made in recent years…* [15] и укр. *Підсвідомо її може здатися: якщо хлопець зараз з тобою - вона у чомусь гірша* [7];

3) ***оценочных наречий***: англ. *How will you use my data and what will you do with my details? We take security very seriously* [16] и укр. *Досить часто бездумно і безжально, часом, самоправно, знищуються на дорогах та подвір'ях дерева* [2];

4) ***наречий, отображающих высокую степень интенсивности определяемого признака***: англ. *You can even iron out any shakes electronically, so that you can get these absolutely breathtaking views of the natural world* [15], *… which explains why vampires are always so damn pale and skinny* [13] и укр. *Ви, шановний Асіре Варфоломійовичу, ставите цілком слушне запитання щодо харчування* [6]; *Жири застосовуйте рослинні, зокрема, всім добре відому й доступну соняшникову олію* [6];

5) ***усилительных частиц***: (только укр.) *А чому ж ви в даний час робите ремонт із такою кількістю дітей, ще й є «чужі» діти?* [5], *Щоб приготувати відвар не квіток, а подрібнених плодів, їх потрібно кип'ятити не дві-три хвилини, а п'ять, навіть до десяти хвилин* [6].

Украиноязычные «письма-вопросы» характеризуются функционированием в их структуре русскоязычных элементов, что происходит вследствие:

1) незнания слова или неиспользования правильного варианта единицы украинского языка: *...на першому каналі Українського радіо є передача "Нічого собі!". Хіба це по-українському?* [11];

2) для предотвращения непонимания или трудностей перевода: *Кардіологічні недуги лікуйте настоєм збору лікарських трав, куди входять квітки з листками* ***глоду колючого*** *(боярышник колючий), трава* ***собачої кропиви****, яку ще називаємо* ***серцевою*** *(пустырник сердечный)* [6].

3) для предоставления адекватного перевода: *А* ***тепер*** *позначає більший проміжок часу, те саме, що російською мовою в настоящее время* [11].

Письменный дискурс британских и украинских писем характеризуется постоянным употреблением вставных слов знаменательных и функциональных частей речи: *certainly* (6,7%), *really* (6,7%), *surely* (13,3%), *however* (13,3%), *actually* (33,3%), *absolutely* (13,3%), *just* (13,3%) и *правда* (12,5%), *просто* (25%), *взагалі* (25%), *ось* (25%), *порівняймо* (12,5%), напр., англ. *Number 2 is hilarious but really fucking mean* [12], *What science subject or subjects would, in your opinion, most benefit from this sort of treatment? (asked by David Haines)* [15] и укр. *Які лікарські трави можуть допомогти, якщо гострий тромбоз лівої стегнової вени…, дуже високий кардіоваскулярний ризик?* [6].

Характерным для этнических писем является и употребление вставных фраз: англ. *in a nutshell* (10,7%), *in your opinion* (10,7%), *I think* (14,2%), *as recent research shows* (14,2%), *so to speak* (14,2%), *I assume* (21,5%), *I suppose* (21,5%); укр. *перш за все* (35,2%), *до речі* (23,5%), *до слова* (17,6%), *на жаль* (11,8%), *чесно кажучи* (11,8%). К примеру: англ. *What determines what side of a car the gas tank is on?* ***Michael Wolff*** *…In a*

nutshell: Hope for a tiny arrow by the gas gauge [14] и укр. (ответ редакции)*... свого часу скористалися цим правом. До того ж, питання вирішене* [3].

Анализ письменной речи «писем-вопросов» на предмет активности употребления разных стилистических слоев лексики выявил следующее. ***Литературно-книжный*** регистр отличается доминированием *терминологии* (72,9% и 86,4%): англ. *quarks, quantum mechanics, digital content, keratin* и укр. *погонний метр, атеросклеротичний кардіосклероз, судове провадження, кардіоваскулярний ризик*. В ***разговорно-просторечном*** регистре доминируют ***разговорные*** лексические единицы (ЛЕ) (21,6% и 7,4%): англ. *whack, bitch about, fart, to scare the hell out of smb, for the love of God* и укр. *отакої, несолодко, приносити у жертву, фітотерапевтичний помічник*. Выделяются также ***сленгизмы***, преимущественно в украинском дискурсе (6,2% против 1,8% в англ.): англ. *a pie hole, cushy, a ball is in one's court* и укр. *різати вухо, викосити*. Алломорфизм раскрывается в том, что в украинских письмах, в отличие от британских, не употребляются ***вульгаризмы*** (2,7% и 0%): *bastard, damned / damn, fucking*, кроме того, в британских письмах были выявлены ***диалектизмы*** (1% и 0%): *tittup, huggle oneself, ol'*.

Отметим, что ЛЕ возвышенного регистра преобладают в украинском дискурсе (на 13,5%, 72,9% и 86,4%), в то время как ЛЕ сниженного регистра – в британском (ср., 27,1% и 13,6%). В целом, британские письма оказались более насыщенными, чем украинские, стилистически окрашенной лексикой (на 11%; ср.: 50,2% и 39,2%).

Таким образом, в процессе сравнения британских и украинских писем в редакцию изоморфизм проявился в следующем: активное использование оценочных прилагательных и наречий, вставных ЛЕ, вводных фраз, ЛЕ возвышенного и сниженного стилистических регистров языка. Алломофизм раскрывается в использовании усилительных частиц в украинском дискурсе, а также в большей насыщенности стилистическим лексиконом британских писем, при этом ЛЕ возвышенного регистра преобладают в украинском дискурсе, ЛЕ сниженного – в британском.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Віче» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.viche.info/freeback.
2. «Звягель» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.zvyagel.com.ua/?p=4307. – Дата доступа : 23.10.2016.
3. «Звягель» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.zvyagel.com.ua/?p=8141. – Дата доступа : 21.10.2016.
4. «Звягель» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.zvyagel.com.ua/?p=9711. – Дата доступа : 13.10.2016.
5. «Звягель» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.zvyagel.com.ua/?p=10792. – Дата доступа : 20.10.2016.

6. «Зелена планета» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.zelenaplaneta.kiev.ua/content/readMore1/infobox/producing/template/default/active_id/4.htm#rezept. – Дата доступа : 17.10.2016.
7. «Світ молоді» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://svitmolodi.com/?cat=9&paged=3. – Дата доступа : 23.10.2016.
8. «Урядовий кур'єр» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.ukurier.gov.ua/uk/articles/category/nam-pishut/.– Дата доступа : 03.10.2016.
9. «Урядовий кур'єр» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://ukurier.gov.ua/uk/articles/yak-dovesti-status-chornobilcya. – Дата доступа : 13.11.2016.
10. «Elleuk.com.» [Electronic resource]. – Access mode : http://www.elleuk.com/beauty/ask-elle/askellebeauty-06.09.13-ask-the-beauty-team-your-questions. – Date of access : 16.10.2016.
11. «Korrespondent» [Електронний ресурс] / Режим доступа : http://www.bbc.com/ukrainian/blogs/2014/01/140128_ponomariv_blog8_ko. – Дата доступа : 10.11.2016.
12. «Maxim» [electronic resource]. – Access mode : http://www.maxim.com/ask-bill-burr-telling-your-boss-he-stinks. – Date of access : 17.10.2016.
13. «Maxim» [Electronic resource]. – Access mode : http://www.maxim.com/funny/ask-maxim-blood-cockroaches-and-poison. – Date of access : 10.10.2016.
14. «Maxim» [Electronic resource]. – Access mode : http://www.maxim.com/funny/ask-maxim-burnt-hair-silent-letters-gas-tanks. – Date of access : 06.10.2016.
15. «Newscientist.com» [Electronic resource]. – Access mode : http://www.newscientist.com/article/dn17054-askattenborough-your-questions-answered.html?page=2#.U4YoyHJ_vzF. – Date of access : 11.11.2016.
16. «The Times» [Electronic resource]. – Access mode : https://login.thetimes.co.uk/links/faq. – Date of access : 29.10.2016.

УДК 811.161.3'373+811.112.2'373

Мілач Святлана Васільеўна
Старшы выкладчык кафедры замежных моў Брэсцкага дзяржаўнага універсітэту імя А.С. Пушкіна, г. Брэст, Беларусь
smilach@ya.ru

КАНАТАЦЫЙНАЯ СЕМАНТЫКА ЎСТОЙЛІВЫХ МОЎНЫХ АДЗІНАК З КАМПАНЕНТАМ-АРНІТОНІМАМ (НА МАТЭРЫЯЛЕ БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОЎ)

Аннотация: На значительном фактическом материале автор проводит комплексный анализ семантических и лингвокультурологических характеристик фразеологических единиц с компонентами-названиями диких птиц, отмечает универсально-типологическое и национально-специфическое в системе орнитообразов.
Ключевые слова: Фразеологическая единица, компонент-орнитоним, коннотативная семантика, ассоциативные признаки, символизация, олицетворение, внешность птиц, особенности поведения.

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

CONNOTATIVE SEMANTICS OF FIXED LANGUAGE UNITS WITH AN ORNITHONIM COMPONENT (ON THE MATERIAL OF THE BELARUSIAN AND GERMAN LANGUAGES)

Abstract: On the considerable actual material the author carries out the complex analysis of semantic, linguistical and cultural characteristics of phraseological units with components-names of wild birds and marks universal-typological and national-specific features in the system of ornithological images.

Keywords: Phraseological unit, ornithonim component, connotative semantics, associative features, symbolization, personification, birds' appearance, behavior peculiarities.

Фразеалагічныя адзінкі (далей – ФА) з кампанентам-арнітонімам складаюць значную частку фауністычнай фразеалогіі беларускай і нямецкай моў. Па колькасці фразеалагізмаў яны ўтвараюць у дзвюх мовах другую групу пасля ФА з кампанентам-назвай млекакормячай жывелы і складаюць прыкладна 22% ад усей фауністычнай фразеалогіі.

Звернемся да параўнальна-тыпалагічнага аналізу ўстойлівых моўных адзінак (фразеалагізмаў, устойлівых параўнанняў) з кампанентам-назвай дзікай птушкі ў беларускай і нямецкай мовах, каб прасачыць сувязь іх унутранай формы з экстралігвістычнымі, матывавальнымі фактарамі і выявіць асацыятыўныя прыкметы і асноўныя канататыўныя характарыстыкі, якія абагульняюць семантыку кампанентаў-арнітонімаў у складзе ФА.

У склад 178 ФА беларускай мовы ўваходзяць назвы 31 дзікай птушкі, сем з іх утвараюць прыметнікі-дэрываты (*арліны, вароні, вераб'іны* і інш.). Найбольш актыўнымі ва ўтварэнні ФА сталі арнітонімы *варона* і вытворныя словы (20%), *верабей* і вытворныя словы (11%), *бусел* і вытворныя словы (8%). У складзе 151 ФА нямецкай мовы выкарыстоўваюцца найменні 30 дзікіх птушак, прыметнік-дэрыват утварае толькі арнітонім *Kauz 'сыч'*. Колькасна пераважаюць ФА з кампанентамі *Kuckuck 'зязюля'* (14%), *Spatz/Sperling 'верабей'* (9%), *Rabe 'крумкач'* (8%).

Толькі беларускія ФА ўтрымліваюць у якасці кампанентаў арнітонімы *галка, гогаль, грак, дрозд, жаўна, лунь, пліска, сойка, цецярук, чайка.* А арнітонімы *Rohrspatz/Rohrsperling 'аўсянка', Zaunkönig/Schneekönig 'валавока', Strauß 'страус', Fasan 'фазан', Uhu 'філін', Reiher 'чапля', Star 'шпак'* з'яўляюцца кампанентамі толькі фразеалагізмаў нямецкай мовы.

У аснову многіх устойлівых адзінак з кампанентам-арнітонімам у беларускай і нямецкай мовах пакладзена актуалізацыя характэрных рысаў і асаблівасцей паводзін птушак.

Прыкметная знешнасць асобных птушак – падстава для параўнанняў з імі і ўзнікнення ўстойлівых адзінак. Так, арол мае кручкаватую дзюбу (*арліны нос* ‘тонкі, кручкаваты нос’; *Adlernase* (літар.: арліны нос)), а бусел вызначаецца доўгімі худымі нагамі: *даўганогі (даўгалыгі) як бусел*; *ногі як у буцяна* і не вельмі ладнай хадой: *wie der Storch im Salat* разм. жарт. ‘1) як на хадулях; 2) на доўгіх худых нагах’ (літар.: як бусел у салаце).

У дзвюх мовах ужываецца параўнанне, заснаванае на колеры крумкача, а таксама на другасным значэнні лексемы “чорны”: *чорны як крук, schwarz wie der Rabe / wie die Raben* ‘1) вельмі чорны; чорны як смоль; 2) *часта жарт. (пераважна дзіц.)* вельмі брудны’ (літар.: чорны як крумкач / крумкачы). Спалучэнне *чорны воран* выклікае негатыўныя экспрэсіўна-ацэначныя асацыяцыі, дадатковае адценне прадвесніка бяды, няшчасця [1, с. 408]. Відаць, гэтыя ўяўленні і сталі падставай для ўзнікнення ФА беларускай мовы *чорны воран* разм. неадабр. ‘аўтамашына для перавозкі арыштаваных’ і, магчыма, устойлівага выразу нямецкай мовы: *ein rabenschwarzer Tag* ‘дзень, поўны няўдач, няшчасцяў’ (літар.: дзень, чорны як воран).

Прадстаўлены ў фразеалогіі дзвюх моў і вобразы белай вароны / белага крумкача: *белая варона* разм. ‘чалавек, рэзка непадобны да іншых людзей сваімі паводзінамі ці знешнім выглядам, не такі, як усе’; *ein weißer Rabe* разм. ‘рэдкае выключэнне, вялікая рэдкасць’ (літар.: белы крумкач). Аднак значэнні гэтых ФА значна адрозніваюцца: беларускі зварот выкарыстоўваецца для негатыўнай характарыстыкі чалавека, а нямецкі – для найменя чалавека, які вылучаецца сярод іншых у станоўчым сэнсе [2, с. 45].

У беларускай мове адзначаецца таксама асаблівы колер іншых птушак: *як (што) лунь* сівы, белы разм. ‘зусім (сівы)’; *як голуб* сівы разм. ‘зусім (сівы)’; *чорны як галка*; *чырвоны як гіль*; *рабы як цяцера*; *шэрая як зязюлька*.

Невялікія памеры вераб’я абумовілі ўзнікненне семы ‘малы’ ў фразеалогіі беларускай мовы: *вераб’ю па калена* жарт.-іран. ‘малы, невысокі, нізкарослы’; *з вераб’еву душу* ‘зусім мала, драбок, каліва’ і інш. У нямецкай мове не выяўлены фразеалагізмы з кампанентам *верабей* для апісання нізкарослага чалавека, але канатацыя ‘малы / кволы’ замацавана на ўзроўні значэнняў слова *верабей*: *Spatz* m перан. ‘малое, часта худое (кволае) дзіця’. Зразумела, чаму верабей уяўляе сабой сімвал малой вартасці, малой каштоўнасці і нязначнасці: *з вераб’еў у буцяны* іран. ‘у віднае становішча’; *страляць (біць) з гарматы (з гармат) па вераб’ях* разм. іран. ‘траціць шмат сіл, сродкаў на дробязі’; *mit Kanonen nach [auf] Spatzen schießen* ‘страляць з гармат па вераб’ях’.

Нязначнасць вераб’я і ўсяго, што з ім звязана, з’яўляецца семантычным цэнтрам ФА з агульным значэннем ‘вельмі мала / нязначна’: *<на> раз вераб’ю дзюбнуць* чаго. ‘вельмі мала; пра ежу’; *на вераб’іны скок* разм. ‘зусім нязначна, нямнога’; *essen wie ein Spatz* разм. ‘вельмі мала

есці’ (літар.: есці як верабей); *Pferdearbeit und Spatzenfutter* ‘цяжкая праца і нязначная ўзнагарода’ (літар.: конская праца і вераб’іны корм) і інш.

Наступныя ўстойлівыя адзінкі беларускай і нямецкай моў адлюстроўваюць лад жыцця птушак, характар іх паводзін і некаторыя фізічныя ўласцівасці.

Добра вядома, як прыцягваюць птушак дробныя бліскучыя прадметы. Лічыцца, што асаблівай любоўю да іх вылучаюцца сарока і варона. Гэтыя птушкі служаць у нямецкай мове ўвасабленнем зладзеяватасці: *eine diebische Elster* ‘пра зладзеяватую жанчыну’ (літар.: зладзеяватая сарока); *stehlen wie ein Rabe / die Raben* разм. фам. ‘часта, многа красці; красці ўсе, што можна ўкрасці’ (літар.: красці як крумкач / крумкачы) і інш. У беларускай мове знаходзім своеасаблівую фразеалагічную інтэрпрэтацыю матыву крадзяжу сарокай і варонай бліскучых рэчаў – ФА апісваюць не якасць, а знешнасць чалавека: *варона (сарока) знясе* жарт. ‘пра дзіця, якое добра памылася’ і пад.

Стары (дарослы) верабей стаў у дзвюх мовах увасабленнем вопытнасці, спрактыкаванасці: *стрэляны верабей* разм., *стары верабей* разм. ‘вельмі вопытны, спрактыкаваны чалавек’; *ich bin kein heuriger Spatz* ‘у мяне есць вопыт’ (літар.: я не селетні верабей).

У беларускай і нямецкай мовах драпежныя птушкі (крумкач, каршун, ястраб) сімвалізуюць такія негатыўныя якасці, як **агрэсіўнасць:** *каршуном наляцець* ‘раптоўна і імкліва накінуцца, напасці на каго-н. са злосцю’; *каршуном у вочы лезці* неадабр. ‘назойліва прыставаць, дакучаць’; *sich wie ein Geier auf etwas / j-n stürzen* (літар.: накінуцца як каршун на што-н. / каго-н.); **прагнасць, сквапнасць, пражэрлівасць:** *як воран над кроўю* ‘з прагнасцю’; абабраць *як каршун курыцу* ‘поўнасцю, начыста’; *sich wie ein Habicht auf etw. stürzen* ‘быць вельмі прагным’ (літар.: накідвацца на што-н. як ястраб); *gefräßig wie ein Rabe / ein Geier* ‘вельмі пражэрлівы’ (літар.: пражэрлівы як крумкач / каршун) і інш.

Агрэсіўным і прагным драпежнікам супрацьпастаўляецца ціхмяны голуб: *sanft wie eine Taube* (літар.: ціхмяны як голуб). Паўсюднае ўшанаванне голуба як сімвала міру адлюстроўваецца фразеалогіяй дзвюх моў: *голуб міру* ‘малюнак белага голуба як сімвал міру’; *die weiße Taube* ‘сімвал міру’ (літар.: белы голуб). Пара галубоў увасабляе ў беларускай мове сямейнае шчасце і каханне: *як галубкі ў пары* ‘вельмі дружныя, неразлучныя, заўседы разам’.

Апошнія дзве групы ФА дэманструюць, што “больш выразна, чым у іншых групах жывел, у птушак выяўляецца апазіцыя чысты (святы, добры) – нячысты (д’ябалскі, злосны)…, якая ў асноўным супадае з апазіцыяй бясшкодны – драпежны” [3, с. 527]. Антытэза “нячысты (драпежны, злы) – чысты (бясшкодны, добры)” найбольш выразна выяўляецца ў фраземах з двума кампанентамі-арнітонімамі: *галубку на саву мяняць* ‘дзейнічаць, рабіць неабдумана, неабачліва; выбіраць горшае’;

Krähen für Tauben halten разм. ‘няправільна ацэньваць прадмет’ (літар.: лічыць варон галубамі); *aus einem Spatz eine Nachtigall machen* ‘садзейнічаць незаслужанаму аўтарытэту, прэстыжу каго-н.’ (літар.: з вераб’я салаўя рабіць).

Арлы здаўна лічыліся сімвалам мужнасці і высакароднасці. Фразеалогіяй дзвюх моў фіксуецца **гордасць і смеласць** арла: *хадзіць арлом* ‘хадзіць важна, ганарыста’; *арлінае племя* ‘пра гордых і смелых людзей’; *der Blick eines Adlers* ‘арліны погляд’ (літар.: погляд арла), а таксама яго **хуткасць**: *арлом ляцець* ‘імгненна траціцца’; *auf Adlerflügeln zu j-m eilen* ‘нясціся, спяшацца да каго-н. як на крыллях’ (літар.: спяшацца да каго-н. на арліных крыллях) і **зоркасць**: *бачыць як арол*; *einen Adlerblick haben* ‘мець востры, праніклівы, хуткі і празорлівы погляд’ (літар.: мець арліны погляд). Апошняя характарыстыка ўласціва таксама сокалу: *бачыць як сакол*; *Augen haben wie ein Falke; er sieht wie ein Falke* (літар.: мець вочы як у сокала; ен бачыць як сокал).

Птушкі – бадай, самыя “гаварлівыя” істоты свету жывел. Не дзіўна, што іх вобразы актыўна выкарыстоўваюцца фразеалогіяй беларускай і нямецкай моў для характарыстыкі маўленчай дзейнасці чалавека. Сімвалам балбатлівасці і пляткарства стала ў дзвюх мовах сарока: *трашчаць сарокаю* ‘хутка гаварыць і перабіваць другіх’; *сарока на хвасце прынесла* жарт. іран. ‘пра навіну, весткі, атрыманыя невядома адкуль’; *wie eine Elster schwatzen* ‘балбатаць не змаўкаючы, трашчаць як сарока’ (літар.: балбатаць як сарока); *etw. der Elster auf den Schwanz binden* ‘пусціць плеткі’ (літар.: прывязаць што-н. сароцы на хвост) і пад.

Птушкі, якія лічацца ўладальнікамі найлепшых галасоў і сапраўднымі майстрамі спеваў, сталі ўвасабленнем дасканалых пеўчых здольнасцей. У беларускай мове лексема *салавей* мае пераноснае значэнне ‘пра чалавека, які славіцца чыстым, прыгожым, пераважна высокім голасам, вакальным майстэрствам’. Ужываецца і ўстойлівае параўнанне *засвістаў як салавей*. У нямецкай мове таксама адзначаюцца непараўнальныя якасці салаўінага голасу і неперaўзыдзенасць яго пеўчага майстэрства: *singen wie eine Nachtigall* ‘мець высокі, чысты і трэніраваны голас’; *die Nachtigall singen lehren wollen* узнесл. ‘хацець навучыць майстра сваей справы; вучыць вучонага’ (літар.: хацець навучыць салаўя пець).

Вядомым спеваком птушынага царства з’яўляецца і жаўранак з яго неадольнай цягай да спеваў і звонкім голасам: *трэба як жаваранку паспяваць*; *singen wie eine Heidelerche* разм. ‘спяваць гучна, чыстым голасам або цярпліва, настойліва’ (літар.: спяваць як жаўранак).

Выяўлены, тым не менш, і несупадзенні арнітавобразаў пры характарыстыцы маўленчых здольнасцей фраземамі дзвюх моў. Так, салавей у беларускай мове – узор красамоўнасці: *заліваццa (заліцца) салаўем* разм. жарт. ‘гаварыць красамоўна, з вялікім захапленнем’; *гаварыць як салавей з зязюлькаю*; удод вызначаецца балбатлівасцю:

балбоча як удод; варона – сваім гучным голасам: *як варона на дождж* ‘вельмі моцна (крычаць)’, а жаўна – прынізлівым крыкам: *Жаўна языкатая!* абзыв., ганьбав. ‘пра колкую жанчыну з “куслівым” языком’; *язык доўгі як у жаўны*.

У нямецкай мове балбатлівасць сімвалізуе шпак: *vergnügt sein [plaudern] wie Kantors Star* ‘трашчаць не змаўкаючы’ (літар.: быць вяселым (балбатаць) як кантарскі шпак); *der ist mit Staren gefüttert* ‘ен непапраўны балбатун’ (літар.: ен еў са шпакамі). А аўсянка ўвасабляе брыдкаслоўе: *schimpfen / räsonieren wie ein Rohrspatz / Rohrsperling* ‘лаяцца на чым свет стаіць’ (літар.: лаяцца як аўсянка).

Толькі ў беларускай мове праз арнітавобразы прэзентуецца сема “маўчаць”: *маўчыць як сыч*; *маўчаць як вароны*.

Ва ўяўленні беларусаў і немцаў дзікія птушкі сталі сімваламі пэўнага ўзроўню разумовага развіцця, аднак вобразы, узятыя са свету птушак для актуалізацыі гэтай чалавечай рысы, адрозніваюцца. Беларусам самымі неразумнымі ўяўляюцца варона і цяцера (*дурны як варона / цецярук*; *як (што) цяцера (цецярлюк)* абражл. ‘без усякага разумення’ і інш.), а немцам – гіль і верабей (*sich wie ein Gimpel ins Netz locken lassen* ‘недарэчна, па дурноце трапіць на вудачку’ (літар.: дазволіць заманіць сябе ў сеці як снегіра); *ein Spatzengehirn / Spatzenhirn haben* ‘мець дрэнную памяць, быць дурным’ (літар.: мець вераб’іныя мазгі)).

У фразеалогіі нямецкай мовы некаторым птушкам прыпісваецца глыбокі розум – сава і сыч лічацца сімваламі мудрасці: *die Eule der Minerva* кніжн. ‘ “сава Мінервы”; разумеюць як вобразную назву філасофіі або мудрасці’; *kauzige Weisheit* ‘літар.: сычыная мудрасць’. Аднак вобраз сыча ўспрымаецца неадназначна: яго празмерная разумнасць часам характарызуецца знакам “мінус”: *ein philosophischer (gelehrter) Kauz sein* ‘асобая характарыстыка схільнага да доўгіх роздумаў чалавека (летуценніка) і адарванага ад жыцця кабінетнага вучонага’ (літар.: быць філасофскім (вучоным) сычом).

Далей адзначым адрозныя ў дзвюх мовах асацыяцыі, сфарміраваныя адным арнітавобразам.

У беларускай мове вобраз **вароны** ўвасабляе, напрыклад, няўважлівасць, нерастаропнасць (*варона загуменная* праст. асудж. ‘нерастаропны, нехлямяжы чалавек, разявака’); палахлівасць і празмерную асцярожнасць (*пужаная варона* разм. ‘залішне асцярожны чалавек, які з-за перажытых выпрабаванняў баіцца нават таго, што не пагражае яму небяспекай’); збянтэжанасць і разгубленасць (*(як) мокрая варона* ‘пра збянтэжанага, разгубленага чалавека’) і некаторыя іншыя якасці.

У нямецкай мове ў вобразнасці **крумкача** падкрэсліваюцца яго надзвычайнае даўгалецце: *alt wie ein Rabe* ‘вельмі стары’ (літар.: стары як крумкач) і чэрствасць, асабліва ў адносінах да сваіх дзяцей: *ein Rabenherz haben* ‘быць бессардэчным, чэрствым (чалавекам)’ (літар.: мець

крумкачынае сэрца); *ein Rabenvater sein* ‘дрэнна, нават жорстка адносіцца да сваіх дзяцей’ (літар.: быць крумкачыным бацькам).

Удод увасабляе ў беларускай мове незадаволенасць, крыўду: *як удод* неадабр. ‘насуплены, пакрыўджаны, надзьмуты хто-н.’), а ў нямецкай мове яго вызначальнай рысай становіцца дрэнны пах: *stinken wie ein Wiedehopf* разм. ‘невыносна смярдзець’ (літар.: смярдзець як удод).

Па-рознаму пераасэнсоўваецца ў дзвюх мовах уласцівая **зязюлі** звычка падкладвання сваіх яек у гнезды іншых птушак. У беларускай мове названая з’ява асацыіруецца з нязначнасцю зробленага: *укінуць як зязюлька яйка* ‘зрабіць вельмі мала, для адчэпнага’. У ФА нямецкай мовы вызначаюцца асацыяцыі “зязюльчына яйка = непрыемнасці” (*j-m ein Kuckucksei ins Nest legen* разм. ‘паднесці каму-н. непрыемны сюрпрыз; падкласці каму-н. свінню’ (літар.: падкласці каму-н. у гняздо зязюльчына яйка); *sich (D) ein Kuckucksei ins Nest legen* разм. фам. ‘памыліцца, схібіць; даць маху’ (літар.: пакласці сабе ў гняздо зязюльчына яйка) і інш.) і “зязюльчына яйка = непадобны да іншых” (*sich wie ein Kuckucksei ausnehmen* ‘вызначацца сярод іншых (як белая варона)’ (літар.: вызначацца як зязюльчына яйка)).

У фразелагічных вобразах многіх птушак у межах адной мовы выяўляюцца канатацыі, не ўласцівыя арнітанімнай фразеалогіі другой мовы. Так, у **беларускай мове** вызначаны наступныя матывы і ўяўленні, якія аб’ядноўваюць некалькі арнітавобразаў:

– “надзьмуты, пакрыўджаны” ← верабей, сава, сыч, удод, цецярук: *натапырыўся як верабей*; *надзьмуўся як сава (сыч, цецярук)* і пад.;

– бяздзеянне, гультаяванне” ← варона, верабей, лунь: *вераб’ям (варонам) фігі (дулі) паказваць (даваць*) асудж. ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *біць лунеў* ‘нічога карыснага не рабіць; гультаяваць’;

– “рассеянасць” ← варона, галка, журавель: *лавіць варон* разм. неадабр. ‘1) рассеяна глядзець на што-н. з пустой цікавасцю; 2) быць няспрытным, непаваротлівым, прапускаць зручны момант’; *жураўлеў страляць; варон (галіц) страляць (лавіць)* ‘быць рассеяным, разявакай’ і інш.;

– “далекае ці цяжкадаступнае месца” ← крумкач, варона, зязюля: *куды крумкач касцей не заносіў (не занясе)* разм. ‘вельмі далека, у вельмі аддаленае ці цяжкадаступнае месца (трапіць, трапляць і пад.)’; *дзе нашыя вароны не лятаюць; дзе зязюлі не кукуюць* ‘вельмі далека’.

У **нямецкай мове** ФА з кампанентамі *голуб, верабей, сініца* ўтрымліваюць канатацыю ‘дзіўны, звар’яцелы’, заснаваную на даўніх уяўленнях пра тое, што прычынай псіхічнага нездароўя чалавека становяцца не толькі злыя духі, але і птушкі, якія селяцца ў яго галаве [4, с. 279]: *Spatzen im Kopf haben* разм. фам. ‘быць з дзівацтвамі’ (літар.: мець вераб’еў у галаве); *eine Meise haben* разм. ‘звар’яцець, быць з заскокам’ (літар.: мець сініцу) і пад.

Ніжэй сцісла абазначым асноўныя прыкметы найбольш папулярных арнітавобразаў, прадстаўленых толькі ў адной мове.

Беларуская мова

– ***цецярук / цяцера*** → “глухата”, “слепата”, “санлівасць”: *глухі цецярук* праст. груб. ‘чалавек, які кепска чуе; пра мужчыну’; *сляпая цяцера* іран.-асудж. ‘чалавек, які не бачыць, не заўважае што-н., каго-н.’; *сонная цяцера* праст. неадабр. ‘чалавек, які вельмі любіць паспаць; соня’;

– ***дрозд*** → “непрыемнасці, цяжкасці”, “праяўленне здольнасцей”: *паскакаць дроздзіка* разм. ‘1) памучыцца ў цяжкіх умовах; 2) мець непрыемнасці ад каго-н., адчуць на сабе чыю-н. уладу’; *пець дразда* ‘плакаць; з адценнем насмешкі’; *не дразда пароць* каму. ‘нялегкая, сур’езная справа для каго-н.’; *даваць (даць) дразда* праст. адабр. ‘у поўнай меры выявіць свае магчымасці, якасці’;

– ***гогаль*** → “незалежнасць і зухаватасць”: *хадзіць гогалем* разм. ‘мець бравы, незалежны выгляд, трымацца зухавата’.

Нямецкая мова

– ***валавока*** → “бурная радасць”: *j-d freut sich wie ein Zaunkönig* разм. жарт. ‘спяваць ад радасці; бурна радавацца’; *sich freuen wie ein Schneekönig* ‘бурна, ад усяго сэрца радавацца’ (літар.: радавацца як валавока);

– ***страус*** → “добрае страваванне, непераборлівасць у ежы”, “нежаданне ўспрымаць небяспеку”: *einen Straußmagen haben* разм. ‘добра пераносіць усе прыдатнае да яды; мець луджаны страўнік’ (літар.: мець страусіны страўнік); *den Kopf in den Sand stecken wie der Vogel Strauß* [sich benehmen *wie der Vogel Strauß*] разм. пагард. ‘хаваць галаву як страус (*не жадаючы бачыць рэальнай небяспекі*)’; *Straußenpolitik treiben* ‘заплюшчваць вочы на блізкую небяспеку’ (літар.: праводзіць страусавую палітыку) і інш.;

– ***шпак*** → “угаворванне”, “неспакой”: *j-m zureden wie einem kranken Star* ‘цярпліва ўгаворваць каго-н.’ (літар.: угаворваць каго-н. як хворага шпака); *es reißt ihn ’rum wie einen kranken Star* ‘ен месца сабе не знаходзіць’ (літар.: яго круціць як хворага шпака);

– ***чапля*** → “ванітаванне”: *kotzen wie ein / die Reiher* груб. ‘моцна і доўга ванітаваць’ (літар.: бляваць, ванітаваць як чапля / чаплі).

Прыведзеныя прыклады паказваюць, такім чынам, што вобразная аснова многіх ФА дзвюх моў грунтуецца на рэальных уласцівасцях птушак і на тых якасцях, якія прыпісваюцца ім чалавекам. Наданне птушкам пэўных рыс у фразеалогіі звязана з назіраннямі чалавека за іх 1) знешнім выглядам, афарбоўкай, памерам; 2) фізічнымі ўласцівасцямі; 3) ладам жыцця, звычкамі, асаблівасцямі паводзін; 4) характарам паводзін паміж сабой у прыродзе.

Аднак вобразы дзікіх птушак дэманструюць у фразеалогіі беларускай і нямецкай моў больш адрозненняў, чым падабенстваў, што праяўляецца ў наяўнасці арнітавобразаў, уласцівых толькі адной мове, і тых асацыяцый і

канатацый, што рэалізуюцца шэрагам ФА адной мовы, аднак зусім не прадстаўлены ў другой мове (напрыклад, *надзьмуты; марудны; рассеяны; малы; маўклівы* ў беларускай мове і *дзіўны; брыдкаслоўны* ў нямецкай мове). Сярод агульных рыс вылучаюцца *прагнасць, агрэсіўнасць* драпежных птушак, *ціхмянасць* голуба, *зладзеяватасць* сарокі і вароны і некаторыя іншыя. Найбольш істотнай рысай арнітанімнай фразеалогіі беларускай і нямецкай моў з'яўляецца актыўнае выкарыстанне вобразаў птушак для характарыстыкі маўленчай дзейнасці і пеўчых здольнасцей чалавека.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларуская энцыклапедыя, 2004. – 448 с.

2. Мальцева, Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку: Учеб. пособие / Д. Г. Мальцева. – М. : Высш. шк., 1991. – 173 с.

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

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

УДК [811.161.1+811.112.2]'367.625

Алимпиева Елена Викторовна

Старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

elena.alimpieva@gmail.com

СПОСОБЫ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ: ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ

Аннотация: В данной статье речь идет о сущности и объеме таких категорий как вид и способ глагольного действия в русском и немецком языках, осуществляется анализ основных подходов к выделению способов глагольного действия в русском и немецком языках с целью установления единого набора классификационных примет для способов глагольного действия в сопоставляемых разносистемных языках.

Ключевые слова: Сопоставительное исследование, аспектуальность, категория вида, способы глагольного действия, классификация, комплексный подход, семантика, средства репрезентация, классификационный признак.

Alimpiyeva Elena

Senior Lecturer, Department of World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

THE MANNERS OF VERBAL ACTION IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES: THE PROBLEM OF CLASSIFICATION

Abstract: This article deals with the nature and volume of such categories as aspect and manner of verbal action in the Russian and German languages and analyses the main approaches to the manners of verbal action segregation in order to develop a consistent set of classification indicators for manners of verbal action in compared non-related languages.
Keywords: Comparative study, aspectuality, aspect category, manners of verbal action, classification, complex approach, semantics, means of representation, classification indicator.

Современные исследования в области аспектологии ориентированы, в первую очередь, на изучение категории вида глагола и смежных с ней лексико-семантических особенностей глаголов – значений способов глагольного действия.

В данной статье речь пойдет о проблеме выделения способов глагольного действия (СГД) в языках с различной структурно-типологической организацией: русском и немецком.

Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью системы способов глагольного действия, средств их выражения, семантики и функций в русском и немецком языках в сопоставительном аспекте.

Цель исследования – проанализировать основные подходы к выделению способов глагольного действия в русском и немецком языках и установить единый набор классификационных примет для СГД в сопоставляемых языках.

Термин «аспектуальность» в русском языкознании впервые был использован в 1967 году А.В. Бондарко в книге «Русский глагол». Согласно данному определению, аспектуальность рассматривалась как «категория, содержанием которой является характер протекания действия, а выражением – морфологические, словообразовательные и лексические средства при участии некоторых синтаксических элементов предложения» [1, с. 50].

Впоследствии А.В. Бондарко уточнил сущность предложенного им определения и охарактеризовал аспектуальность как семантическую категорию, устроенную по принципу функционально-семантического поля (ФСП) и реализующую идею времени.

Семантическим ядром ФСП аспектуальности в русском языке А.В. Бондарко предложил считать глагольный вид, к которому примыкают способы глагольного действия, на периферии находятся лексически и синтаксически аспектуально значимые языковые единицы, участвующие в выражении характера протекания действия во времени [2, с. 12].

Категория вида долгое время не была отделена от СГД и трактовалась как категория, которая «обозначает, как протекает во времени или как распределяется во времени тот процесс, который обозначен в основе глагола» [6, с. 105].

Первым, кто предложил разграничить понятия вида и способа действия, или «Aktionsart», был шведский лингвист С. Агрелль. Он

ограничил способ действия лишь его лексическим значением, что впоследствии привело к более обстоятельному исследованию СГД в русистике и германистике:

«Unter Aktionsart verstehe ich […] nicht die beiden Hauptkathegorien des slavischen Zeitwortes, die unvollendete und die vollendete Handlungsform (das Imperfektivum und das Perfektivum) – diese nenne ich Aspekte. Mit dem Ausdrucke Aktionsart bezeichne ich bisher fast gar nicht beachtete – geschweige denn klassifizierte – Bedeutungsfunktionen der Verbalkomposita (sowie einige Simplizia und Suffixbindungen), die Art und Weise ihrer Ausführung markieren» [7, c. 78]. – «Под способом действия я понимаю […] не две основные категории славянского глагола, которые выражают незавершенное и завершенное действие (имперфектив и перфектив), – их я называю аспектами (видами). Под термином «способ действия» я понимаю прежде никем не изученные – и, тем более, никем не классифицированные – семантические функции приставочных глаголов (так же как и отдельных глаголов, не имеющих приставок, и суффиксальных образований), которые конкретизируют тип и способ осуществления действия» (перевод автора).

Ю.С. Маслов также предлагал разграничивать грамматическую категорию вида и способы глагольного действия, которые, по его мнению «... не представляют собою грамматических категорий, не образуют четких парадигматических противопоставлений широкого охвата, остаются в рамках лексических различий между глаголами» [4, с. 10].

При этом он считал, что «... при исследовании грамматической категории в том или ином языке способы действия важны не сами по себе, а своим взаимодействием с категорией вида» и предложил изучать аспектуальные особенности различных групп глаголов с учетом совместимости определенных черт их семантики с грамматическими значениями и функциями того или иного вида [4, с. 12].

В связи с имеющимися спорными вопросами о статусе и объеме категории вида и способа действия, в решении проблемы классификации СГД как в русском, так и в немецком языке до сих пор нет единого мнения.

Исследователи по-разному характеризуют СГД/Aktionsart, предлагая различные классификации СГД. Количество способов действия, выделяемых разными авторами, в русском языке составляет от 11 (Д. Грубор), 13 (А.В. Исаченко), 18 (Н.С. Авилова) до 23 (А.В. Бондарко), 25 (Ю.С. Маслов), 39 (М.А. Шелякин); в немецком языке – от 5 (Duden; W. Flämig), 7 (G. Helbig/J. Buscha) до 8 (E. Hentschel/H. Weydt).

Анализ различных подходов к выделению способов глагольного действия в русистике и германистике позволяет сделать вывод о том, что в основе иерархичных значений СГД в русском и немецком языках лежат лексико-семантические характеристики протекания действия, которые могут быть выражены средствами различных языковых уровней и их

взаимодействием в соответствии с типологическими особенностями сопоставляемых языков.

К основным характеристикам, в соответствии с наличием которых глаголы могут быть причислены к тому или иному СГД в русском языке, большинство исследователей относят: 1) начинательность; 2) финальность; 3) ограничение временным пределом; 4) одновременность/последовательность действия; 5) степень интенсивности (эффективности); 6) дискретность; 7) дистрибутивность.

Перечисленные выше классификационные параметры позволяют выделить три основных типа СГД с характерными для каждого из них подтипами:

1) *временные (темпоральные*) СГД, характеризующие действие как процесс, происходящий во времени и ограниченный временным пределом;

2) *количественные* СГД, которые выражают действие с учетом кратности/некратности, мгновенности, дистрибутивности, полноты, степени интенсивности его проявления;

3) *специально-результативные* СГД характеризуют действие с точки зрения достижения результата на основе его направленности, интенсивности, дистрибутивности, дискретности, доведения действия до его конечно фазы.

В немецком языке к акциональным характеристикам, позволяющим отнести глагол к тому или иному способу действии, по мнению большинства германистов (W. Admoni, J. Erben, W. Flämig, E. Hentschel, H. Weydt), принадлежат: 1) ограничение временным пределом (Zeitliche Verlaufsweise, Gestalt); 2) эпизодичность, локализованность (Episodizität, Lokalisierung); 4) профилирующая фаза действия (Phasenprofilierung); 5) повторяемость (Wiederholung); 6) степень интенсивности (Grad, Intensität).

Предложенные характеристики позволяют говорить о принадлежности немецкого глагола к одной из следующих группы СГД:

1) способы действия с *терминативно-временным значением*:

- *ингрессивный* или *инхоативный* (*ingressiv/inchoativ*) способ действия, обозначающий начало действия;

- *эгрессивный* (egressiv/finitiv/resultativ) способ действия, характеризующий завершение действия;

- *терминативный* (terminativ), обозначающий действие, которое ограниченно во времени и предполагает определенное начало и некое его завершение;

2) способы действия с *модальной, качественной дифференциацией*:

- *каузативный*/*фактитивный* способ действия (*kausativ/faktitiv/transformativ*), выражающий действие, которое является причиной возникновения другого действия или состояния;

- *интенсивный* способ действия (intensiv), указывающий на его высокую интенсивность;

- *деминутивный* способ действия (deminutiv/attenuativ), выражающий низкую интенсивность протекания действия;

- *итеративный* или *фреквентативный* способ действия (iterativ/frequentativ/multiplikativ), описывающий действие с точки зрения его повторяемости;

- *моментативный* способ действия (punktuell/momentan): действие, ограниченное одним коротким моментом времени.

Все вышеперечисленные способы действия существуют в рамках одной из двух семантических категорий: „*perfektiv*“ и „*imperfektiv*“. *Перфективными* являются *эгрессивные, инхоативные и моментативные* глаголы. К категории *имперфективности* относятся глаголы *итеративного* и *интенсивного* способов действия.

Кроме того, следует подчеркнуть, что некоторые СГД в обоих сопоставляемых языках могут быть отнесены к разным группам, поскольку модификация основного действия может происходить одновременно по нескольким направлениям.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отсутствие единой, общепринятой классификации СГД в русском и немецком языках обусловленной природой данной категории. В данной статье, вслед за Ю.С. Масловым, А.В. Бондарко, М.Г. Гашковой, под способом глагольного действия в русском языке и Aktionsart в немецком языке мы понимаем лексико-словообразовательные группировки глаголов, выделяемые на основе количественно-временных характеристик и специальных характеристик достижения результата. При этом каждый СГД в русском языке имеет свои определенные видовые границы, т.е. является маркированным либо немаркированным совершенным/несовершенным видом.

В немецком языке ввиду отсутствия грамматической категории вида видовые различия (Aspekte) выражают субъективную оценку характера протекания действия говорящим и могут проявляться лишь на синтаксическом уровне. СГД (Aktionsarten) в немецком языке представляют собой «чисто словообразовательный феномен» [8, с. 188]. Все немецкие глаголы независимо от своей морфологической классифицируются в рамках базовой аспектуальной оппозиции как *имперфективные/длительные/непредельные* (*imperfektiv/durativ/aterminativ*), перфективные/*недлительные/предельные* (*perfektiv/nichtdurativ/terminativ*) и подразделяются далее на семантико-словообразовательные группировки, выделяемые на основе перечисленных выше параметров и выражаемые средствами различных языковых уровней. Набор данных параметров в немецком языке, в целом, сопоставим с набором модификационных примет в русском языке.

Выявление единого комплекса классификационных примет семантико-структурного характера значений СГД в разносистемных русском и немецком языках, на наш взгляд, должно способствовать более последовательному описанию имеющихся сходств и различий в рамках данной категории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарко, А. В. Русский глагол / А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин; под ред. Ю. С. Маслова. – Л. : Просвещение, 1967. – 192 с.
2. Бондарко, А. В. Принципы функциональной грамматики / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1983. – 208 с.
3. Гашкова, М. Г. Средства репрезентации начинательного и смягчительного способов действия в немецком языке в сопоставлении с русским: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / М. Г. Гашкова. – Екатеринбург, 2003. – 232 с.
4. Маслов, Ю. С. Очерки по аспектологии / Ю. С. Маслов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
5. Петрухина, Е. В. Видовая семантика и понятие предела действия / Е. В. Петрухина // Актуальные проблемы русской морфологии: публ. лаб. „Рус. яз. и лит. в современ. мире“ филол. фак. МГУ / Моск. гос. ун-т, филол. фак.; под ред. К. В. Горшковой, Е. В. Петрухиной. – М., 1988. – С. 88–98.
6. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М., 1956. – 235 с.
7. Agrell, S. Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte / S. Agrell. – Lund: Lunds universitets arsskrift, 1908. – 157 S.
8. Böttger, K. Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern: Dissertation zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie beim Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft / K. Böttger. – Hamburg, 2008. – 313 S.
9. Helbig, G. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / G. Helbig, J. Buscha. – Leipzig : Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 17. Auflage 1996. – 735 S.
10. Hentschel, E. Handbuch der deutschen Grammatik / E. Hentschel, H. Weydt. – Berlin; New York : de Gruyter. – 460 S.

УДК 811.111 – 55:81.7:62

Игнатюк Галина Николаевна
Старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, г. Гомель, Беларусь
galina.ignatjuk@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ КАУЗАТИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Данная статья посвящена выявлению способов выражения категории каузативности в английском языке. Основное внимание уделено лексическим способам передачи каузативных отношений, а именно – каузативным глаголам. Рассмотрены различные классификации каузативных глаголов и описаны каузативные глаголы с

полным лексическим значением, которые являются одним из наиболее распространенных способов репрезентации категории каузативности на уровне простого предложения.

Ключевые слова: Каузативность, каузация, каузативный глагол, предикат, каузативная ситуация, микроситуация.

Ignatyuk Galina
Senior Lecturer, Department of theory and practice of the English language, Gomel state university named after Francisc Scorina, Gomel, Belarus

LEXICAL MEANS OF REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF CAUSATIVITY IN THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract: The article deals with the ways of expressing the category of causativity in the English language. The study focuses on the lexical means of representing causative relations, and mostly – on the causative verbs. Different classifications of causative verbs have been considered, major attention being paid to the causative verbs with full lexical meaning which are known as one of the most common ways of expressing causativity in a simple sentence.

Keywords: Causativity, causation, causative verb, predicate, causative situation, microsituation.

Категория каузативности трактуется лингвистами неоднозначно, что в определенном смысле затрудняет анализ репрезентирующих ее языковых средств. С позиций широкой трактовки каузативность (точнее – каузальность) приравнивается к причинно-следственным отношениям, а в более узком плане каузативность осмысливается лишь как один из способов причинения – причинение через побуждение. Таким образом, каузативность отличается от каузальности значительно более узким объемом своего содержания и соотносится с ней как часть и целое. Каузативность относится к области субъектно-объектных отношений, ее содержанием является побуждение объекта совершить действие или вступить в новое состояние.

В большинстве современных индоевропейских языков, как правило, отсутствуют специализированные формальные средства выражения категории каузативности. Эта категория, по выражению А.П. Комарова, «не грамматикализовалась» [1, с. 7]. В каждом языке она представлена разветвленной системой средств, характер и сущность которых соответствует структурным особенностям данного языка. Поэтому каузативность следует рассматривать не как чисто грамматическую категорию, а как категорию лексико-синтаксическую.

По мнению В.П. Недялкова и Г.Г. Сильницкого, языковые способы передачи каузативных отношений распадаются на две большие группы: супрасегментные и несупрасегментные. Если первые предполагают выражение каузативности с помощью всей грамматической конструкции, то при вторых отношение каузации может быть выражено определенными дискретными элементами каузативной конструкции (союзами, предлогами,

именами существительными, глаголами и т.п.). В английском языке используются как супрасегментные, так и несупрасегментные средства, причем дискретные элементы, выражающие отношение каузации, могут принадлежать к разным лексико-семантическим классам (частям речи) [2, с. 12]. Следовательно, каузативность в английском языке эксплицируется достаточно широким набором языковых средств, различающихся синтаксическими функциями, а также разнообразными морфологическими и семантическими характеристиками.

Наиболее распространенным способом выражения категории каузативности в английском языке являются лексические средства, в особенности глаголы. Изучение группы каузативных глаголов в языке имеет давние традиции. Каузативные глаголы были объектом рассмотрения в работах многих лингвистов, в частности – Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, В.П. Недялкова, Г.Г. Сильницкого, А.А. Холодовича, В.С. Храковского, Р. Купера, Б. Комри, Т. Гивона, Д. Кастовского, М. Шибатани и др. Однако, относительно этого явления в лингвистике не существует единой точки зрения.

Если в традиционной грамматике каузативными считались лишь глаголы, выражающие побуждение объекта к совершению того или иного действия, то для современных исследований по данной проблематике характерно расширительное толкование понятия каузативных глаголов. Все каузативные глаголы условно можно разделить на две группы: 1) служебные каузативные глаголы (так называемые «чистые», или классические каузативы) – *cause, make, force, bring about, lead to*; 2) знаменательные (полнозначные) каузативные глаголы, выражающие, помимо каузации, либо терминальное состояние (терминальные каузативные глаголы – *clean, shorten*), либо способ каузации (инструментальные каузативные глаголы – *order, ask, persuade*), либо и то и другое одновременно – *strangle, shoot*. Г.Г. Сильницкий выделяет следующие характерные признаки служебных каузативных глаголов: 1) наиболее обобщенное значение; 2) наиболее высокая частотность употребления; 3) «делексикализованность» значения; 4) наиболее широкий набор порождаемых конструкций [3, с. 17]. В семантической структуре знаменательных каузативных глаголов смысловой компонент «каузация» превалирует над остальными семантическими компонентами, предопределяя их количество и ранги, т.е. сема каузации у рассматриваемых глаголов является категориальной, а семы, выражающие терминальное состояние или способ каузации, являются видовыми.

Благодаря своей сложной семантической структуре и моделям управления каузативные глаголы занимают особое место в системе языка. Все каузативы, как служебные, так и знаменательные, предполагают в своей первичной, не преобразованной форме позицию прямого дополнения, т.е. являются прямопереходными. Будучи глаголами

транзитивными, они входят в эту группу, но, тем не менее, отличаются от них, так как транзитивность их особого рода. Если при транзитивных глаголах объект обозначает предмет, характеристики которого не зависят от глагола-сказуемого, а действие глагола, распространяясь на объект, не изменяет его качества или состояния, то между каузативным глаголом и его объектом устанавливаются отношения другого рода. В результате оказанного на него воздействия предмет-объект либо исчезает, либо заново возникает, его качества или состояние могут изменяться, объект может быть вынужден сам производить какие-либо действия, т.е. он не остается «равнодушным» к действию глагола и прямым образом зависит от него.

Опираясь на различные критерии, авторы предлагают разнообразные классификации каузативных глаголов. Так, например, в классификации Т.Б. Алисовой учитываются те изменения, которые происходят в объекте при оказании на него определенного воздействия. В соответствии с этим глаголы распределяются по следующим пяти группам: 1) предикаты каузации бытия (порождения объекта); 2) предикаты каузации локальных отношений; 3) предикаты каузации отношений наличия; 4) предикаты каузации психической реакции; 5) предикаты каузации абсолютного признака [4].

Более детальные классификации каузативных глаголов приводятся у Г.Г. Сильницкого. В зависимости от типа и числа воздействующих, каузирующих актантов и типа терминального состояния объекта автор выделяет «ядро семантической системы английских каузативных глаголов», которое составляют пять основных классов: нереляционные, координативные, конъектные, адъектные и семиотические каузативные глаголы. Значение всех этих глаголов не только имплицирует наличие в каузативной ситуации антецедентного и терминального состояний, но и эксплицирует качественную специфику хотя бы одного из них. В зависимости от намеренного или ненамеренного характера воздействия и терминального состояния Г.Г. Сильницкий группирует каузативные глаголы по следующим трем типам: 1) антецедентно-интенциональные, выражающие намеренное воздействие; 2) терминально-интенциональные, выражающие намеренное воздействие; 3) каузативные глаголы смешанного типа («просто интенциональные»), но при которых оба состояния являются намеренными [3, с. 16–22]. Приведенные классификации дополняются другими, основанными на лексическом типе терминального состояния, способе перехода объекта в терминальное состояние и т.д.

Исследование каузативных глаголов на материале русского языка проводилось Н.Д. Арутюновой. Автор уделяет большое внимание двум факторам, влияющим на формирование каузативных отношений: совместность или раздельность выражения двух предикатов (т.е. непродуктивный или продуктивный способ выражения каузации, в

терминологии М. Шибатани) и целостность или расщепленность представления каждого события (как каузирующего, так и каузируемого). Первый фактор связан с выделением скрытых (“covert” – термин Д. Круза) и аналитических каузативов, а второй предполагает наличие одноагентных (однопозиционных) и двухагентных (двупозиционных) каузативных глаголов. С точки зрения участия в каузативных отношениях лиц и событий, каузативные глаголы подразделяются на классические («устанавливающие причинно-следственные отношения между двумя нерасчлененными событиями»), личностные, событийные и др. [5, с. 173–176].

Некоторые авторы, помимо «чистых каузативов», выделяют группу каузативных предикатов более сложной семантики, которые несут более конкретную, точную информацию о характере взаимодействия причины и следствия, таких, например, как: 1) предикаты, выражающие благоприятствование одного события другому (*enable, allow, permit, stimulate*); 2) предикаты неблагоприятствования (*prevent from, restrict, hinder, complicate*); 3) предикаты, выражающие каузацию прекращения события$_2$ в результате осуществления события (*destroy, interrupt, stop*); предикаты, обозначающие каузацию изменения события$_2$ в результате осуществления события (*change, affect, improve, increase, reduce, weaken, etc*.) [6, с. 3–4].

В значении глаголов типа *increase, reduce*, помимо семы каузации, присутствует сема, указывающая на изменение, и сема, заключающая в себе информацию о конкретном характере изменения, претерпеваемого объектом под влиянием причины, названной в субъекте. Подобные глаголы, обладают большой смысловой емкостью и, вследствие этого, высокой частотностью в текстах научной направленности. Такие характеристики научного текста, как логичность, доказательность, четкость изложения и аргументированность выводов обусловливают активное функционирование исследуемых глаголов. Выступая в роли предиката, они обозначают различные количественные и качественные изменения объекта. Например: *The device’s lower input capacitance reduces drive power requirements and simplifies drive circuitry.*

При рассмотрении конструкций, включающих в себя глаголы с каузативной семантикой изменения, неотъемлемым понятием является каузативная ситуация. Существующие в лингвистике определения каузативной ситуации различаются терминологией, применяемой для именования ее непосредственно составляющих, например: «микроситуация», «состояние», «событие» и т.п., а также их атрибутов (ср.: антецедентное / консеквентное; каузирующее / каузируемое; порождающее / порождаемое; воздействующее / результативное и др.). Однако, несмотря на терминологическое разнообразие, все интерпретации каузативной ситуации сходятся в том, что в ней находят выражение по

меньшей мере две каузально связанные элементарные ситуации (микроситуации), отображающие причинно-следственные отношения между соответствующими атрибутами на референтном уровне: каузирующая ситуация-причина и каузируемая ситуация-следствие, причем каждая из этих ситуаций (микроситуаций) имеет свой собственный субъект и предикат. С точки зрения синтаксической семантики, эти микроситуации характеризуются как предикатные выражения.

Несмотря на различия в средствах выражения, в подобных случаях наблюдается скрытая номинация событий, которая требует пропозитивной интерпретации номинаций причины и следствия и трактовки их как включенных предложений. «Каузативные конструкции служат средством полисубъектного и полипредикатного усложнения простого предложения во всех его основных типовых значениях» [7, с. 166].

Следует отметить, что синтаксическое окружение глагола (его синтагматические свойства) оказывают несомненное влияние на значение самого глагола (т.е. на его парадигматические свойства), равно как и наоборот. Поскольку семантика английских переходных глаголов в большей степени ориентирована на объект, а не на субъект действия, то это утверждение оказывается более правомерным для предикатно-объектных отношений – для взаимоотношений между глаголом, выражающим каузацию изменения того или иного типа, и объектом, на который направлена данная каузация.

Различные виды номинализаций, зарегистрированные в рамках простого предложения, выражающего причинно-следственные отношения с помощью исследуемых глаголов, способствуют осложнению семантической структуры и увеличению емкости и глубины предложения. Основной причиной свертывания субъектно-предикатных структур, результатом которого являются свернутые пропозитивные номинации, служит стремление к компактной и лаконичной форме изложения, присущее языку научной прозы.

На основании вышеизложенного можно заключить, что каузативные глаголы являются наиболее распространенным способом репрезентации категории каузативности на уровне простого предложения и, обладая большим семантическим потенциалом, выполняют одну из главных задач построения научного текста – достижение максимальной компрессии на поверхностном уровне при сохранении максимальной степени информативности и смысловой емкости на семантическом уровне.

Анализ особенностей семантико-синтаксических структур предложений с каузативными глаголами представляется важным для изучения их роли в организации текстовых фрагментов и способствует развитию навыков понимания, перевода и реферирования научно-технических текстов. Формализованное представление семантико-синтаксической организации предложений с исследуемыми глаголами, а

также выявление их связей с другими предложениями текста может быть использовано и для компьютерной обработки научно-технических текстов, в частности, анализа и синтеза отдельных предложений и автоматического реферирования целого текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комаров, А. П. О лингвистическом статусе каузальной связи / А. П. Комаров. – Алма-Ата, 1970. – 224 с.

2. Недялков, В. П. Средства выражения каузативных отношений в простом предложении в современном английском языке / В. П. Недялков, Г. Г. Сильницкий . – Л. : ЛГПИ, 1983. – 39 с.

3. Сильницкий, Г. Г. Семантические типы ситуаций и семантические классы глаголов: автореф. дис ... д-ра филол. наук / Г. Г. Сильницкий. – Л., 1974. – 43 с.

4. Алисова, Т. Б. Очерки синтаксиса современного итальянского языка (семантическая и грамматическая структура простого предложения) / Т. Б. Алисова. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 293 с.

5. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1976. – 384 с.

6. Дюндик, Л. Г. Типы каузативных предикатов в современном английском языке / Л. Г Дюндик // Семантическая интерпретация простого предложения. – Иркутск : ИГ-ПИ, 1983. – С. 3–11.

7. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1982. – 362 с.

УДК 811.112.2

Котовская Светлана Станиславовна

Заведующий кафедрой немецкого языкознания Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

swetlanaluk@tut.by

ФУНКЦИИ ЧАСТИЦЫ *DENN* В РИТОРИЧЕСКОМ ВОПРОСЕ

Аннотация: В статье анализируются основные подходы к исследованию частицы *denn* в немецком языке, обосновывается целесообразность исследования ее специфики в риторическом вопросе. Автор выявляет зависимость использования частицы в риторическом вопросе от выражаемых им прагматических значений, а также от гендерной принадлежности говорящего.

Ключевые слова: Частица, риторический вопрос, прагматическое значение, речевой акт, намерение, оценка, гендер.

Kotovskaya Svetlana

Head of the Department of German linguistics, Belarusian State University, Minsk, Belarus

FUNCTIONS OF THE PARTICLE *DENN* IN THE RHETORICAL QUESTION

Abstract: In the article various approaches to the research of the particle *denn* in German are analyzed and also the expediency of researching its specific functions in the rhetorical question is proved. The author reveals its dependence on the pragmatic meaning of rhetorical question and gender of the speaker.

Keywords: Particle, rhetorical question, pragmatic meaning, speech act, intention, valuation, gender.

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных частицам в немецком языке, остаются неизученными некоторые вопросы, касающиеся функционирования частиц и их взаимодействия с другими языковыми средствами при реализации различных коммуникативных намерений. Особенно актуальной становится данная проблематика в связи с развитием прагмалингвистики и теории дискурса. Так, например, частицы стали рассматриваться как средство заполнения пауз, создания «буферной зоны» при смене реплик в диалоге, введения новой реплики, модификации и комментирования высказанного [4].

Новые возможности для исследования частиц открывают когнитивно-дискурсивные теории. «Частицы попадают непосредственно в сферу прагматики, потому что их значения сводятся к выражению пресуппозиций и разного рода фоновых компонентов, а назначение заключается прежде всего в достижении коммуникативного эффекта» [9, с. 8]. Тем самым лингвистами признается актуальность функционально-деятельностного подхода к исследованию частиц. М.В. Ополовникова связывает семантику модальных частиц с комплексом их функций в высказывании [7]. Относительно функций частицы *denn* среди исследователей нет единства; различные грамматики выделяют разные ее значения в речи. Л.В. Юлюгина определяет 4 типа актов, в которых встречается частица *denn* – квеситивы, эмотивы, констативы и суггестивы – и выделяет в связи с этим 6 ее лексико-прагматических вариантов [9, с. 15–16]. При этом высказывания, реализующие данные речевые акты, являются в большинстве случаев формально вопросительными, то есть риторическими вопросами. И.П. Тагиль описывает 7 функций данной частицы, одна из которых относится как раз к риторическому вопросу, когда говорящий ждет от собеседника согласия или одобрения [8, с. 405]. В связи с этим представляется целесообразным исследование специфики частиц в такой языковой структуре, как риторический вопрос; в частности следует проследить роль частицы *denn* при передаче прагматических вариантов значений в риторических вопросах.

Являясь фигурой экспрессивного синтаксиса, риторический вопрос взаимодействует с целым комплексом языковых средств различных уровней – лексических, грамматических, просодических – для достижения коммуникативной цели: сообщения, побуждения, оценки и т.д. Экспериментально-фонетическое исследование, проведенное на основе

500 контекстов с риторическими вопросами, отобранных из произведений немецкой художественной литературы, показывает, что частицы являются при этом достаточно распространенным явлением. Они встречаются в 45% риторических вопросов. При этом частица *denn* является самой частотной среди них, составляя 24, 3% всех частиц и 11% всех контекстов. Данная статистика несколько отличается от общеязыковой, в которой *denn* находится на третьей позиции по распространенности [9, с. 11].

Анализ нашего экспериментального материала позволяет заключить, что палитра значений, для передачи которых в риторическом вопросе используется частица *denn,* довольно широка. Чаще всего (36%) это сильные негативные эмоции – недовольство, злость, возмущение, например:

Er wird auf der oberen Stufe stehen und Herr Zarnke auf der unteren. "Was bilden sie sich ***denn*** *ein, Sie Rotzlümmel?" wird er sagen. "Wie kommen Sie mir* ***denn*** *vor? Sie nennen mich ein Schwein, Herr? Ist ja unerhört. Sie bilden sich ein, Sie sind was Besseres...? Das wäre ja gelacht."* [2, с. 157]

В данном контексте частица *denn* усиливает и без того экспрессивный риторический вопрос, передающий возмущение с помощью лексических единиц с резко негативной оценочной коннотацией в семантике, а также стилистического приема – антитезы. Столь высокая встречаемость перечисленных значений исследуемой частицы в общем массиве контекстов не случайна, поскольку именно отрицательная оценка является самым распространенным коммуникативным намерением для риторического вопроса в немецком языке в целом. В связи с этим представляло интерес выявить частотность частицы *denn* при реализации конкретных прагматических значений. Анализ показал, что 47% риторических вопросов, реализующих возмущение, сопровождаются частицей *denn;* это практически каждое второе высказывание с данным значением.

Одним из самых распространенных прагматических значений риторического вопроса является упрек. Для его реализации частица *denn* используется несколько реже – в 25% случаев, то есть в каждом четвертом упреке. Например:

Er sah mich an: "Jammervoller Dilettant!" Um so schlimmer. "Weißt du ***denn*** *nicht, daß das ein fabelhaftes Mädchen war? Hast du dir die Augen angesehen? Natürlich nicht – du hast dein Schnapsglas angesehen!"* [6, с. 59].

Однако, если рассмотреть экспериментальные контексты с точки зрения гендерной принадлежности говорящего, выясняется, что мужчины используют частицу *denn* в каждом третьем упреке, реализованном риторическим вопросом.

Иногда частица *denn* может сопровождать и глубокие негативные эмоции, переживаемые говорящими – безысходность, отчаяние,

разочарование (в 6% риторических вопросов с данными значениями). Например:

Zum Kuckuck, ich hasse diesen ganzen Plunder. Ich will niemandem gefallen. Ich will nicht schön sein! Für wenn ***denn****?!* [1, с. 143]

Следует заметить, что в данных значениях *denn* используется в экспериментальном материале только женщинами (которые в целом применяют ее гораздо реже, чем мужчины) – 14,3% от всех частиц против 31% , 9% против 12% всех контекстов соответственно.

Достаточно распространенными значениями риторического вопроса, которые также иногда сопровождаются частицей *denn,* являются сомнение с близкими ему по оценочной шкале удивлением/недоумением – 34,3% случаев. Данные значения, соотносимые с категорией субъективной модальности, должны являться самыми частотными для модальной частицы *denn.* Именно это ее значение выделяется исследователями в качестве основного в эмотивных речевых актах [9, с. 16]. Тем не менее, риторический вопрос не так часто нуждается в использовании данной языковой единицы – всего в 6% реализаций сомнения / удивления / недоумения. Например, следующий контекст реализует сомнение с помощью частицы *denn*:

Ich sah sie an. Wußte sie ***denn*** *nicht, daß sie krank war? Oder wollte sie es nicht wissen?* [6, с. 24]

В тех контекстах, где частица *denn* не используется, значение сомнения становится явным благодаря другим языковым средствам, например комбинации альтернативных по структуре, усиливающихся антитезой, не находящих ответа у говорящего вопросительных высказываний:

Was habe ich getan? Habe ich sie getötet oder habe ich sie glücklich gemacht? Hat sie mich geliebt, oder war ich nur ein Stock, an dem sie ging, wenn es ihr passte? [5, с. 297]

Таким образом, риторический вопрос является сам по себе достаточно экспрессивным средством выражения сомнения, чем объясняется относительно низкая частотность частицы *denn* при передаче нейтральной оценки (сомнение /удивление /недоумение). В то же время, в безоценочных речевых актах – побуждениях и сообщениях, реализуемых риторическими вопросами, частица *denn* встречается лишь спорадически ввиду своей способности придавать высказыванию негативно оценочную коннотацию. Так, в риторических вопросах, реализующих косвенное сообщение, частица *denn* заставляет адресата подвергнуть сомнению предыдущую точку зрения, например:

Ja, ist das ***denn*** *heute noch Lebenszweck unserer weiblichen Generation ... zu gefallen, zu betören, schön zu sein? Haben unsere Frauen und Mädchen nicht lohnendere Perspektiven?* [1, с. 130]

Говорящий, используя частицу *denn* в данном высказывании, подкрепляет тем самым свою мысль о том, что у современной женщины должны быть иные цели в жизни. Косвенные сообщения, сопровождающиеся частицей *denn,* могут приобретать оттенок насмешки или упрека:

*Das hörte sie sich zwei oder dreimal an, dann sagte sie: "Können S' **denn** nicht selber denken? Sein S' **denn** ein Papagei?" Da wurde der Mann rot vor Zorn...* [3, с. 194]

Таким образом, использование частицы *denn* в риторическом вопросе обусловлено коммуникативной целеустановкой говорящего и его гендерной принадлежностью. Она является активной при выражении негативных эмоций сильной экспрессивности – возмущения и упрека – и неактивной в косвенных сообщениях и побуждениях ввиду своей способности придавать им оценочные коннотации, выдвигая тем самым на первый план эмотивную иллокуцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Basan, W. Die Frauen meines Sommers / W. Basan. – Berlin, 1962. – 252 S.
2. Feuchtwander, L. Narrenweisheit oder Tod und Verklärung des Jean-Jacqes Rousseau / L. Feuchtwander. – M, 1957. – 510 S.
3. Höntsch, U. Wir sind keine Kinder mehr / U. Höntsch. – Halle – Leipzig : Mitteldeutscher Verlag, 1990. – 263 S.
4. Meibauer, J. Einführung in die germanistische Linguistik / J. Meibauer. – Stuttgart – Weimar : Verlag J. B. Metzler, 2002. – 364 S.
5. Remarque, E. M. Die Nacht von Lissabon / E.-M. Remarque. – Berlin und Weimar, 1976. – 404 S.
6. Remarque, E.-M. Drei Kameraden / E.-M. Remarque. – M., 1963. – 462 S.
7. Ополовникова, М. В. Модальная частица denn и проблема ее синонимов / М. В. Ополовникова. – Автореф. дис. ... канд. фил. наук (10.02.04 – германские языки) – Иваново, 2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://cheloveknauka.com/modalnaya-chastitsa-denn-i-problema-ee-sinonimov. – Дата доступа : 20.09.2016.
8. Тагиль, И. П. Грамматика немецкого языка / И. П. Тагиль. – СПб. : КАРО, 2005. – 464 с.
9. Юлюгина, Л. В. Функциональные особенности немецких пресуппозитивных частиц в диалогическом дискурсе (в сопоставлении с русским языком) / Л. В. Юлюгина. – Автореф. дис. ... канд. фил. наук (10.02.04 – германские языки) – Воронеж, 2005. – 24 с.

УДК 81'16

Рубанюк Надежда Викторовна
Старший преподаватель, кафедра лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
nadine-ru@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ МЕТАЛИНГВИСТИКИ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: Металингвистике свойственны многоуровневый и междисциплинарный характер, методологический плюрализм, диалогизм философии языка, а также принципы антропоцентризма и перспективизма. Текст представляется как диалог – как результат и процесс речевого взаимодействия автора с миром внутри и вне создаваемого им дискурса.

Ключевые слова: Металингвистика, антропоцентризм, методологический плюрализм, диалог, диалогизм философии языка, интертекстуальность, перспективизм, дискурс.

Rubaniuk Nadzeya
Senior Lecturer, the Department of Linguodidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

PRINCIPLES OF METALINGUISTICS IN THE PARADIGM OF MODERN LINGUISTIC RESEARCH

Abstract: Metalinguistics is characterized by multi-level and multi-disciplinary research, methodological pluralism, dialogic philosophy of language, the principles of anthropocentrism and perspectivism. The text is presented as a dialogue – a result of the process of verbal interaction of the author with the world inside and outside the created discourse.

Keywords: Metalinguistics, anthropocentrism, methodological pluralism, dialogue, dialogic philosophy of language, intertextuality, perspectivism, discourse.

В настоящее время, в связи с антропоцентрической ориентацией, современная лингвистика переходит на иной уровень исследований, что позволяет нам говорить о формировании металингвистики, имеющей свои отличительные черты и терминологию с приставкой *мета-*: метаязык, метатекст, метадискурс, метакоммуникация, метадиалог, метатеория и т.п.

Металингвистика – это область науки, связанная с изучением высказывания. Согласно М.М. Бахтину, она представляет собой то теоретическое пространство, которое выходит за пределы имманентного изучения языка. Проблематика, намеченная М.М. Бахтиным в связи с использованием языка говорящим, охватывает как лингвистические аспекты речевого взаимодействия людей, так и общегуманитарные вопросы диалога, основ вербального творчества, межличностного общения

и межкультурной коммуникации. Сегодня основные положения металингвистики претендуют на роль исходной базы исследования речевой практики человека в определенной социокультурной сфере [1, с. 8–9]. На повестке дня стоят вопросы лингвистического описания поведения говорящих в коммуникации, равно как и проблема выявления специфики вербального взаимодействия в разных жанрах, в разных речевых ситуациях, в разных текстах.

Металингвистике свойственен принцип *антропоцентризма*, который ставит «человека во главу угла во всех теоретических предпосылках», поскольку именно человек задает «перспективы... анализа и его конечные цели» [2, с. 213]. Согласно этому принципу, человек становится точкой отсчета в анализе языка. В дискурс-анализе человек фигурирует как субъект речи (говорящий), субъект сознания, языковая личность, образ адресанта и адресата речи. Фигура говорящего является центральной для прагматики в целом, для категорий дейксиса, времени и модальности. Описание языка с антропологической позиции предполагает рассмотрение языка в рамках онтологического треугольника: мир – человек – язык [1]. В связи с этим важно подчеркнуть, что человек обретает смысл в диалоге с самим собой, другим человеком, с миром и культурой.

Металингвистике характерен *многоуровневый характер*, так как в ее фокусе находится проблема взаимодействия не на одном уровне – уровне языка, а на уровне личности, общества, культуры.

Металингвистике свойственен *междисциплинарный* характер и интеграция достижений лингвистики, риторики, психологии и социологии на пути создания общей теории коммуникации. В фокус лингвистики сейчас введено «рассмотрение феномена жизни, в центре которой находится человек со всеми его психическими «составляющими», формами социального существования и культурной деятельности» [3, с. 3–4]. Именно этот факт объединяет интересы лингвистов с интересами представителей смежных наук, изучающих человека в его жизнедеятельности.

Металингвистике свойственен *методологический плюрализм* [1, с. 13]. Междисциплинарное поле лингвистических исследований составляют многочисленные теории и методы, разработанные в антропологии, философии, когнитивной психологии, социологии и в ряде других гуманитарных наук. К таким теориям относятся прагматика, этнография общения, теория речевых актов, феноменология, социальный конструкционизм, теория коммуникации, общая теория систем, риторика. Методологический плюрализм заключает в себе возможность для исследователя выбрать ту теорию и те методы, которые наиболее адекватны его исследовательским целям и задачам, его исследовательской перспективе.

Металингвистике характерен *принцип перспективизма*, который означает, что познание обусловлено личной позицией субъекта познания и, соответственно, знание, полученное на этой основе, предполагает признание и утверждение множества точек зрения на один объект.

В этой связи следует отметить, что меняется сам подход к языку: последние десятилетия отмечены в лингвистике возрастанием исследовательского интереса к проблемам анализа *языка как дискурса*, т.е. языка в социокультурном контексте. Дискурсивные исследования осуществляются с различных позиций, но всех исследователей дискурса объединяют следующие основные положения [4, с. 276]: природе языка соответствует динамическая, коммуникативная модель, которая основывается на совместной деятельности людей, пытающихся выразить в процессе коммуникации свои чувства, поделиться опытом, оказать влияние друг на друга; общение происходит в коммуникативных ситуациях, которые всегда помещены в культурный контекст; центральная роль в коммуникативной ситуации принадлежит участникам и их выбору средств общения; текст выступает как продукт коммуникации и имеет несколько измерений.

Металингвистике характерен *диалогизм философии языка*. Согласно М.М. Бахтину, текст представлен как дискурсивное пространство, пронизанное диалогическими отношениями. Такое представление текста исходит из понимания диалогической природы общения, познания и формирования языковой личности и вписывается в русло лингвистики дискурса [1, с. 5]. Согласно диалогическому принципу, структура бытия, понимаемого как *со-бытие*, формируется взаимоотношениями, взаимодействием *Я* и *Другого*, а в структуре текста – взаимодействием своего и чужого высказываний. Эти диалогические отношения пронизывают всю человеческую речь, все, что имеет смысл и значение: человек, выражая себя, занимает определенную смысловую позицию по отношению к предмету речи и речи Другого. Сферой реализации диалогических отношений является, прежде всего, язык, слово. Язык – самый существенный показатель всеобщности диалогизма: он и средство общения, и способ самовыражения, и возможность познания. Как утверждает М.М. Бахтин, жизнь по природе своей диалогична. Жить для человека – «значит участвовать в диалоге – вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п.» [5, с. 307].

Суть диалогизма философии языка М.М. Бахтина перекликается со многими современными теориями дискурса и считается одним из истоков и источников дискурсивного анализа языка. Истоки же диалогизма находятся, по признанию самого М.М. Бахтина, в методе Сократа, получившем название «сократический диалог». Особенностью этого метода является то, что истина устанавливается в процессе диалога, который строится в форме вопросов и ответов. Такой метод исключает

возможность готовых ответов на вопросы, акцентирует внимание на самом процессе поиска истины и подчеркивает важность личного участия в этом процессе.

Диалогизм как философия языка переносит акцент в изучении языка на его роль в процессах социального взаимодействия. Подобный анализ не может быть только лингвистическим или филологическим, философским или литературоведческим. Анализ текста проводится «на границах этих дисциплин, на их стыках и пересечениях» [6, с. 251], так как за каждым текстом стоит не только система языка, т.е. «все повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста», но и одновременно что-то индивидуальное, единственное и неповторимое, «и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан)» [6, с. 283].

Выделение М.М. Бахтиным одновременно двух «моментов» в тексте: «повторимого» и «индивидуального, неповторимого» – указывает, по существу, на то, что любой текст имеет «двойственную природу» (это и продукт, и процесс речевой деятельности) [7]. Идея о двойственной природе языка, несомненно, относится к основополагающим в языкознании и касается не только вопроса о текстообразовании.

Принципу диалога большое значение придавал В. фон Гумбольдт. Понимая язык не столько как продукт деятельности, сколько как саму деятельность, немецкий ученый подчеркивал, что для осуществления этой деятельности человек нуждается в *Другом*, в общении и взаимодействии с ним. Это утверждало фактически принцип диалога, который базируется на понятии взаимодействия с Другим и обязательно подразумевает социокультурный контекст (условия взаимодействия и особенности Другого в системе взаимоотношений «Я – Другой»). Ведь человек учится говорить, создает свои тексты, познает мир и складывается как личность в диалоге с другим человеком, обществом, культурой. Человек понимает самого себя не иначе, как удостоверяясь в понятности своих слов для другого [1].

Термин «диалогичность» обозначает категорию текста, характеризующую его направленность на адресата (адресованность). Эта категория подчеркивает реляционную природу всех текстов и тот факт, что диалог происходит не только внутри высказывания, но и между высказываниями (текстами), означая вплетенность разных «голосов» в его состав. Аспектами диалогичности являются *интертекстуальность* и *интердискурсность* – особенность текста, как и речи вообще, перекликаться с чужими текстами или высказываниями (дискурсами), что подчеркивает открытость текста, его связь с культурным контекстом, его вписанность в «большое» или «малое» время [1]. Связанные с этими понятиями термины «полифония», «полифонический диалог», «многоголосие», «разноречие» употребляются М.М. Бахтиным для описания способа взаимодействия «голосов» в тексте и языке.

Многоголосие, или разноречие, означает присутствие в тексте, обществе, мире многих и разных голосов как «смысловых позиций» – точек зрения, мнений, оценок, идеологий.

Принцип диалога как универсальный принцип взаимодействия связан с теоретическими основаниями науки, которая сегодня пересматривает свои принципы. Поскольку мир познается в опыте, а опыт фиксируется, обозначается субъектом, то этот опыт нельзя назвать внешней реальностью, он – следствие нашего взаимодействия с ней. Человек может познать какое-то явление, лишь вступив с ним во взаимодействие. Язык, как и физические явления, например свет, можно рассматривать и как состоящий из частиц (т.е. как систему отдельных элементов), и как состоящий из волн (т.е. как процесс порождения высказываний), и как целое поле (т.е. как единство семантических полей, как пространство смыслов) [8]. Природу и функционирование языка и текста можно понять только во взаимодействии различных аспектов его употребления, используя разные методы и принимая во внимание данные антропологии, психологии, социологии и других связанных с человеком наук.

Таким образом, металингвистике свойственны многоуровневый и междисциплинарный характер, методологический плюрализм, диалогизм философии языка, интертекстуальность, а также принципы антропоцентризма и перспективизма. В металингвистике выделяется особое дискурсивно-диалогическое измерение художественного текста, включающее такие аспекты организации последнего, как его субъектная структура, дискурсивное целое автора, неоднородность его дискурса как результат взаимодействия своего и чужого высказываний. Текст представляется как дискурсивно-диалогическое образование, т.е. состоящего из дискурсов разных субъектов, связанных диалогическими отношениями. Художественный текст можно представить как диалог – как результат и процесс речевого взаимодействия автора с миром внутри и вне создаваемого им дискурса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Плеханова, Т. Ф. Дискурс-анализ текста : пособие для студентов вузов / Т. Ф. Плеханова. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 368 с.

2. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М. : Наука, 1995. – С. 141–238.

3. Арутюнова, Н. Д. От редактора / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Проблемы интенсиональных и прагматических контекстов : сб. ст. / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Наука, 1989. – С. 3–6.

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

5. Бахтин, М. М. План доработки книги «Проблемы поэтики Достоевского» / М. М. Бахтин // Контекст: литературно-теоретические исследования / отв. ред. А. С. Мясников. – М. : 1976. – С. 293–316.

6. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества : сб. работ / М. М. Бахтин; Сост. С. Г. Бочаров; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 417 с.
7. Лотман, Ю. М. Двойственная природа текста (связный текст как семиотическое и коммуникативное образование) / Ю. М. Лотман // Текст и культура: общие и частные проблемы : сб. ст. / ИЯ АН СССР. – М. : Наука, 1985. – С. 3–20.
8. Pike, Kenneth L. Talk, thought, and thing: the emic road toward conscious knowledge / Kenneth L. Pike. – Dallas : Summer Institute of Linguistics, 1993. – 85 p.

УДК 81'367.5

Рубанюк Элина Викторовна
Доцент кафедры межкультурной коммуникации Института современных знаний имени А.М. Широкова, г. Минск, Беларусь
elina-ru@yandex.ru

ПОНЯТИЯ ГЛУБИННОЙ И ПОВЕРХНОСТНОЙ СТРУКТУР ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ИХ СООТНОШЕНИЕ

Аннотация: Глубинная и поверхностная структуры предложения не изоморфны. Если поверхностную структуру образуют слова, принадлежащие к определенным частям речи, то в глубинную структуру, охватываемую моделью пропозиции, входят не слова, а смыслы. Глубинная структура абстрактна. Количество смысловых элементов в ней пока четко не определено.
Ключевые слова: Глубинная структура предложения, поверхностная структура предложения, семантический синтаксис, глубинный падеж, семантическая структура предложения, пропозиция, инструментатив.

Rubaniuk Elina
Assistant Professor, Department of Intercultural Communication, Institute of modern knowledge named after A.M. Shirokov, Minsk, Belarus

THE NOTION OF DEEP AND SURFACE SENTENCE STRUCTURES AND THEIR CORRELATION

Abstract: The deep and surface sentence structures are not isomorphic. While the surface structure is made up of words belonging to certain parts of speech, the deep structure, which belongs to the propositional model, is made up of not words but meanings. The deep structure is abstract. The number of semantic elements in it is not identified precisely.
Keywords: Deep sentence structure, surface sentence structure, semantic syntax, deep case, semantic structure of a sentence, proposition, instrumental case.

Отношение глубинной структуры предложения к его формальной или поверхностной структуре есть по существу часть общей большой проблемы соотношения содержания и формы в языке. Как раз ее разработкой непосредственно и целенаправленно занималась в недавнем прошлом *трансформационно-порождающая грамматика* под влиянием

идей З.М. Харриса, Н. Хомского. Но в настоящее время оба понятия уже далеко вышли за рамки этой грамматики и существуют шире – в рамках лингвистической проблематики вообще, особенно в *семантическом синтаксисе*. Один из ее основоположников У. Чейф стал понимать глубинную структуру как семантическую сторону синтаксиса, и это понимание все больше закреплялось в исследованиях.

Семантика предложения с ее разноглубинными уровнями включает в себя систему синтаксических и логических отношений между элементами, единицы лексики как элементы предложения с их значениями и отношениями. Тем самым понятие *глубинной структуры* устраняет разрыв между грамматикой и лексикой. Известно, что традиционная грамматика всегда различала синтаксис и лексику и никогда не включала последнюю в сферу первого, хотя в принципе существовало понимание того, что между синтаксисом и лексикой наличествуют постоянные связи и взаимодействие. Грамматика же глубинной и поверхностной структур, исходящая из принятия системы логических отношений, подлежащих выражению в формальной структуре предложения через взаимодействие лексики и грамматики, по существу включает лексику в грамматику, точнее, в синтаксис. Более того, противопоставление глубинного синтаксиса синтаксису поверхностных структур, имевшее поначалу скорее научно-прикладное значение, приобрело лингво-теоретический статус в плане понимания соотношения формы и значения лингвистического знака, т.е. морфологии, лексики, синтаксиса и семантики. Это был путь от представления об изоморфизме означаемой и формальной сторон лингвистического знака, их однозначном соответствии к различному «пониманию асимметричности лингвистического знака» [1, с. 15–16].

Поверхностной структуре как формальному синтаксису прежде отводилось преобладающее место в описаниях, сегодня же исследователи стремятся вникнуть в репрезентации глубинной структуры. В этом отношении сложились определенные точки зрения на уровни глубинной структуры и задачи их анализа, в частности, в нижеследующем их представлении:

уровень глубины I порядка – представление предложений в виде цепочки словоформ (дистрибутивная модель фразы);

уровень глубины II порядка – сеть взаимных синтаксических связей слов (но цель – не дерево зависимостей);

уровень глубины III порядка – каркас отношений между компонентами самого предложения и отношений структуры данного предложения к структурам других предложений того же языка (трансформационно-порождающая модель);

уровень глубины IV порядка – воплощение смысловых элементов и отношений между ними, представляющее логико-семантическую структуру поверхностно формируемого предложения [2, с. 28].

Именно об уровне глубины IV порядка говорят, что он концентрирует универсальную логическую суть человеческой мысли, иными словами – пропозицию. В связи с нею в программе исследований всегда стоят два вопроса: Какие элементы входят в эту структуру? Каков характер отношений между этими элементами? Если поверхностную структуру образуют слова, принадлежащие к определенным частям речи и употребляющиеся в определенных морфологических формах, то в глубинную структуру, охватываемую моделью пропозиции, входят не слова, а смыслы. Ближе к поверхностному выражению они уже выводятся через ступени механизма мыслительной деятельности в лексемы как пучки компонентов значений, например: лексема *отец* – пучок компонентов значения ‘предок’, ‘прямой’, ‘непосредственный’, ‘мужской’.

Элемент глубинной структуры может располагать разными средствами выражения или разными репрезентантами в поверхностной структуре. И постулат сложившейся теории гласит, что однозначного соответствия или полного изоморфизма между глубинной и поверхностной структурами нет [3, с. 43], тем более что сами отношения на глубинном уровне пока еще во многом остаются неясными. Можно предполагать, что число их типов невелико, и бесспорными можно признать лишь такие типы, как действие – деятель, действие – объект действия, действие – адресат действия, действие – инструмент действия, а также типы связей – определительная, темпоральная, локативная, причинно-следственная связь. Один и тот же тип связи также может быть выражен по-разному, а иногда связь на поверхностном уровне точно не эксплицирована, как *приглашение писателя.* М. Хартиг заметил по этому поводу: «… связь одинаковых слов в двух предложениях не обязательно должна иметь одинаковое значение» [4, с. 84]. Для языка характерна синонимия в реализации глубинной структуры на поверхностном уровне. Но и в этом вопросе существуют разногласия: так, У. Чейф отмечал, что синонимические реализации одной глубинной структуры так или иначе снабжены признаками разных значений, или что между лексическими синонимами почти всегда существует определенная, более или менее тонкая, семантическая или стилистическая разница.

В отечественном языкознании Л.С. Бархударов в свое время однозначно указал на то, что прямого соответствия между *глубинной* и *поверхностной* структурами нет. И в ходе трансформаций, осуществляемых при переводе из *глубинных в поверхностные* структуры, значения, соотносимые с лексическими единицами, подвергаются изменениям категориальной принадлежности [2, с. 30]. Глубинная структура от этого не страдает, она абстрактна и весьма далека от вариаций поверхностной структуры предложения [5, с. 418]. Очень существенно, как представляется, высказался и М. Бирвиш в связи с концепцией глубинной структуры: «...глубинные отношения, которые

обычно не содержатся в синтаксической поверхностной структуре, важны для семантической интерпретации» [6, с. 178], они все равно «встроены» в семантику предложения. Хотя одни лингвисты определяют их как асемантические отношения, другие, в том числе У. Чейф, более правильно говорят о недифференцированной семантической сущности.

Дискуссия вокруг проблемы глубинной и поверхностной структур утвердила представление о глубинной структуре как об абстракции, логической обобщенности, пропозиции. Количество смысловых элементов в ней не определено четко, например, у Ч. Филмора их до 25, у У. Чейфа – 7, у И.П. Сусова, В.В. Богданова, Т.Б. Алисовой – 14, у М.И. Лещенко – 23, тогда как у А.П. Гуминского – всего 2. Эту значительную количественную разницу В.В. Богданов объясняет разным «порогом дробности» в подходе к предмету [7, с. 66], принимаемым для себя каждым исследователем за основу.

Все сказанное имеет непосредственное значение и для, например, смыслового компонента *инструментатив* в соответствующей структуре предложений. Имеющиеся в лингвистике его немногочисленные описания также выполнены с позиции разного *порога дробности*. Так, постулированы инструментатив *узуальный* и инструментатив *окказиональный* [8, с. 17], или – инструментатив как *неотчуждаемый* и *отчуждаемый, окказиональный инструмент* [7, с. 67]. Они объявлены отдельными глубинными падежами, в отличие от их одинакового, т.е. единого поверхностного выражения. В других случаях отдельно отмечаются «информационное орудие» [9, с. 20] как значение, выражаемое не конкретными, а абстрактными лексемами, «инструментальные коммуникативы (информативы)», эксплицирующие знаковый компонент коммуникативного процесса, т.е. отображающие различные аспекты семиотического соотношения формы и содержания [10, с. 64–65]. Л.В. Варпахович особо акцентирует внимание на различении информационного воздействия и воздействия физического [11, с. 13].

Ранее, например, А.М. Пешковский вообще отказывался от всяких порогов дробности, полагая, что на этом пути нет предела для дробления. Он допускал, что можно было бы различать значения ’физическое орудие’ – *рубить топором, пилить пилой,* ‘умственное орудие’ – *схватывать мыслью, чуять сердцем*, ‘чувственное орудие’ *добиваться чего-то силой, очаровывать кого-то остроумием.* С ними соотносятся средства – физические, экономические, социальные и проч. Но это было бы излишне, так как все факты «объясняются одним орудным значением творительного, которое как всякое языковое значение может быть более или менее конкретным или отвлеченным» [12, с. 292]. Различие в семантике орудийности творительного падежа в сочетаниях типа *рубить топором* и *схватывать мыслью* грамматики не касаются, подобная дифференциация проходит на уровне лексики и не затрагивает уровня

грамматики [12, с. 292]. Такой точки зрения придерживался и А.А. Потебня, когда полагал, что высказывание *плакать горькими слезами* содержит тот же самый творительный что и *полоскать водою* [13, с. 450–451].

До сих пор единых критериев для дифференцированной трактовки компонента пока еще не выработано, в разных работах трактовки видоизменяются, отменяются, объединяются и т.д. Тем не менее, явно обозначилось стремление исследователей усматривать в общем глубинном падеже ряд составляющих смыслов. Оно исходит из того, что предложение имеет как сигнификативную, так и денотативную семантику, и если их строго различать, то невольно расчленяется единое понятие того или иного глубинного падежа. В общем плане это вытекает из признания глубинной структуры как феномена, в котором взаимодействуют несколько «семантических уровней» (И.П. Сусов), или «ярусов» (Т.Б. Алисова). Но во всех случаях лингвисты так или иначе должны опираться на денотативную и сигнификативную составляющие семантической структуры предложения.

Элементарной единицей содержательной структуры предложения выступает семантический компонент, как бы его ни именовать, он соотносится с неким фрагментом мысли как отражением определенного объекта внеязыковой действительности. А внешняя языковая форма его репрезентации способна неоднозначно включать или выделять тот или иной компонент семантической структуры. Их отношения складываются таким образом:

а) одна форма может становиться выразителем различных семантических компонентов, в зависимости от ее лексической репрезентации;

б) в пределах одного семантического компонента одна и та же словоформа может стать выразителем различных подкатегорий данного компонента, в зависимости от семантического качества центрального, главного компонента структуры, оказывающего влияние на зависимые от него семантические компоненты (отдельные смыслы).

Семантическая структура предложения в любом случае не является простой суммой этих отдельных смыслов. Она воплощает некий более сложный смысл.

Вообще же семантический тип предложения может исследоваться, как это и вытекает из всего вышеизложенного, по ряду признаков, а именно: лексико-семантического наполнения, характера субъекта и субъектно-объектного детерминанта, системы форм, системы регулярных реализаций, возможностей преобразования (транспозиций, трансформаций). Но единый общий постулат исследования семантики предложения гласит, что в ее основе лежит ситуация, тип которой расшифровывается через предикатный глагол. Ситуация, воспринимаемая как определенный

фрагмент состояния дел реальной действительности, проходя через мыслительную переработку, охватывается логико-моделирующей функцией языка. Естественно, что единицей и целью такого моделирования является не столько структурно-синтаксическая схема предложения, сколько структура смысла как тот или иной стереотип работы мышления.

Правомерно потому принять следующую исходную дефиницию: *семантическая структура предложения* – это отраженная через работу мышления типовая ситуация в виде определенной языковой структуры-модели с языковым оформлением, с определенным набором диспозиций словоформ и лексико-синтаксических отношений. Она включает в себя два слоя:

- отражение описываемой ситуации (то, какие объекты включены в ситуацию), или денотативный план семантики;
- отражение способа осмысления ситуации, или сигнификативный ее план, через языковое оформление (то, как в данном конкретном случае мысленно представляется ситуация, под какой тип отношений подводятся она и ее компоненты).

Положение о принципиальной неизоморфности сигнификата и денотата в предложении демонстрировалось в диссертационных исследованиях на материале немецкого языка (З.М. Залуцкая, В.А. Ямшанова), английского (Д.Г. Богушевич, Л.К. Козлова, Я.И. Маркот, Н.Н. Федорова), французского (Т.Г. Попко) языков.

Асимметричную связь между означающим и означаемым отмечают и Т.Б. Алисова, и Г.А. Золотова. Один и тот же элемент ситуации может получать различную пропозициональную трактовку, и, наоборот, при не различении пропозиции и ситуации наблюдается факт дробления как пропозициональных, так и ситуативных элементов. И поэтому в большинстве случаев при описании семантики, т.е. содержания глубинного падежа, используются преимущественно содержательные характеристики. Установление сложного состава соответствующего аргумента, если оно доказуемо, обусловливает и необходимость раздельного толкования через конкретные примеры каждой из сторон семантики этого участка структуры предложения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Москальская, О. И. Проблемы системного описания синтаксиса / О. И. Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 174 с.

2. Бархударов, Л. С. О поверхностном и глубинном синтаксисе / Л. С. Бархударов // Иностранные языки. – 1974. – №1. – С. 25–34.

3. Сильницкий, Г. Г. Семантическая структура предложения в английском языке / Г. Г. Сильницкий. – Смоленск : СГПИ им. Карла Маркса, 1988. – 88 с.

4. Hartig, M. Syntax und Semantik in der Transformationsgrammatik / M. Hartig // Linguistische Reihe. – 1975. – Bd. 21. – 226 S.

5. Хомский, Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике : Сб. ст. ; Сост. В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1962. – Вып. II. – С. 412–527.

6. Бирвиш, М. Семантика / М. Бирвиш // Новое в зарубежной лингвистике / Пер. с англ. И. Г. Сабуровой : Сб.ст. / Сост., общ. ред. В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 1981. – Вып. X: Лингвистическая семантика. – С. 177–199.

7. Богданов, В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения / В. В. Богданов – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 204 с.

8. Оганесян, Н. С. Выражение инструментальных отношений в структуре простого предложения английского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Моск. пед. ин-т им М.Тореза. – М., 1985. – 23 с.

9. Ямшанова, В. А. Категория инструментальности в немецком языке: Автореф. дис. .... докт. филол. наук: 10.02.04 / Ленинг. отд. ин-та языкознания АН СССР. – Л., 1991. – С. 32.

10. Сильницкий, Г. Г. Семантические классы глаголов в английском языке: Учеб. пособие к спецкурсу // Смол. гос. пед. ин-т. им. Карла Маркса. – Смоленск : СГПИ им. Карла Маркса, 1986. – 111 с.

11. Варпахович, Л. В. Категория инструменталя и ее реализация в тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Бел. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Минск, 1986. – 20 с.

12. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М. : Учпедгиз, 1956. – 512 с.

13. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня – М. : Учпедгиз, 1958. – Т. 1–2. – 535 с.

III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923.2

Белановская Марина Леонидовна
Преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, г. Минск, Беларусь
Belanovskaya.marina@gmail.com

КУЛЬТУРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ АТРИБУЦИИ БРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: Статья посвящена анализу спектра знаемых мотивов вступления в брак в представлениях молодых людей, изучению их типов и иерархии, а также выявлению различий в представлениях о существующих мотивах вступления в брак у мужчин и женщин, находящихся и не находящихся в браке. Описаны и проанализированы результаты эмпирического исследования. Сделаны выводы и намечены перспективы дальнейших исследований.
Ключевые слова: Психологическая готовность к браку, мотивы вступления в брак, знаемые мотивы вступления в брак мужчин и женщин.

Belanovskaja Marina
Lecturer, Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus

CULTURAL ASPECTS OF MARRIAGE BEHAVIOR ATTRIBUTION BY YOUNG PEOPLE

Absract: The author analyzes the spectrum of realized marriage motives of young people, studies their types and hierarchies, identifies differences in the views of the existing marriage motives of men and women, married and unmarried. The article describes the results of empirical research. The prospects for further research are outlined.
Keywords: Psychological readiness for marriage, the motives for marriage, realized motives of men and women’s marriage.

В последние десятилетия семейные отношения изменяются под влиянием многочисленных объективных и субъективных факторов, что приводит к трансформации взглядов молодежи на семейно-брачные отношения. Ситуация нестабильности в обществе, обостряющиеся социальные и культуральные противоречия между традиционными и актуальными установками и стереотипами поведения, усиление гендерных и межпоколенных конфликтов, «размывание» социальных норм и ценностных ориентаций привели к кризису семьи как социального института и породили изменение отношения общества к браку [1; 3; 4; 5; 6 и др.].

Все негативные явления брачно-семейной сферы отражаются на социализации подрастающего поколения. Современные молодые люди все

чаще осознанно отказываются от вступления в брак, отдавая предпочтение кратковременным отношениям, «гражданским бракам» (сожительству) (Л.Б. Шнейдер, Т.В. Андреева, А.Р. Михеева и др.); заключают браки, рассматривая их как пробные попытки; автономизируют брачное, сексуальное и репродуктивное поведение (С.И. Голод); психологически не готовы к супружеству; имеют неадекватные брачные установки и ожидания, (Т.В. Андреева, Е.С. Калмыкова, С.В. Ковалев, В.Т. Лисовский, В.А. Сысенко. В.С. Торохтий, Л.Б. Шнейдер). Это, в конечном итоге, ведет к трансформации традиционного института брака.

Изменения института брака и семьи требуют целенаправленного изучения. В условиях переживания современной семьей кризиса, значимость приобретает проблема формирования психологической готовности молодых людей к браку и семейной жизни и, в частности, проблема развития мотивов вступления в брак, которые определяют брачное поведение людей. Важным компонентом процесса принятия решения о вступлении в брак или отказа от него являются мотивы и мотивация, которые во многом определяют уровень психологической готовности индивида к браку [2, с. 63].

В этой связи несомненный интерес представляет выявление спектра знаемых мотивов вступления в брак в представлениях молодых людей, изучение их типов и иерархии, а также выявление различий в представлениях о существующих мотивах вступления в брак у мужчин и женщин.

В качестве знаемых мотивов вступления в брак, в рамках нашего исследования, принимались представления мужчин и женщин о существующих у людей мотивах вступления в брак. Другими словами, знаемые мотивы – это когнитивный конструкт, содержащий представления о том, по какой причине другие люди могут вступать в брак. Вместе с тем, необходимо отметить, что каждый отдельный человек является частью общества, и представление о том, что допустимо для любого члена общества, определяет рамки допустимого для отдельного человека (категорический императив Канта) и носит проективный характер. Исходя из данного положения, изучение знаемых мотивов вступления в брак позволит выявить те мотивы вступления людей в брак, которые они воспринимают в качестве возможных для брачного поведения, в том числе своего.

В исследовании участвовало 90 испытуемых в возрасте ранней взрослости (20–30 лет), 47 из которых находились в зарегистрированном браке (30 женщин и 17 мужчин), а 43 на момент диагностики не состояли в браке (30 женщин и 13 мужчин). В исследовании приняли участие студенты заочной формы обучения БГПУ им. М. Танка (г. Минск) и БарГУ (г. Барановичи). Для выявления существующих в представлениях мужчин и женщин мотивов вступления в брак использовался специально разработанный нами опросник, направленный на изучение представления

о существующих мотивах вступления людей в брак, другими словами, спектра знаемых мотивов вступления в брак. Респондентам предлагалось «перечислить основные причины (мотивы) вступления людей в брак».

С помощью контент-анализа были обработаны и проанализированы все выделенные респондентами «в качестве возможных для людей», мотивы вступления в брак. Каждый человек мог назвать любое количество мотивов, но не менее одного, которые он определял как побуждающие людей к браку. Анализ полученных результатов позволил выделить 55 различных мотивов вступления в брак, имеющих разную частоту встречаемости у респондентов. В соответствии с частотой встречаемости каждого из обозначенных мотивов, были составлены и соотнесены друг с другом ранговые иерархии мотивов вступления людей в брак в соответствии с представлениями респондентов четырех групп (незамужние и замужние женщины, неженатые и женатые мужчины).

Было выявлено, что женщины, не находящиеся в браке, наиболее часто называют в качестве возможных мотивов вступления людей в брак такие, как (от наиболее значимого к наименее): 1 ранг – «любовь, чувства» (96,7%), 2 ранг – «желание иметь детей» (53,3%), 3,5 ранг – «беременность женщины» «желание иметь семью» (50%), 5 ранг – «выгода от брака» (46,7%) и др. (рисунок 1). Всего данной группой респондентов выделено 44 мотива вступления людей в брак.

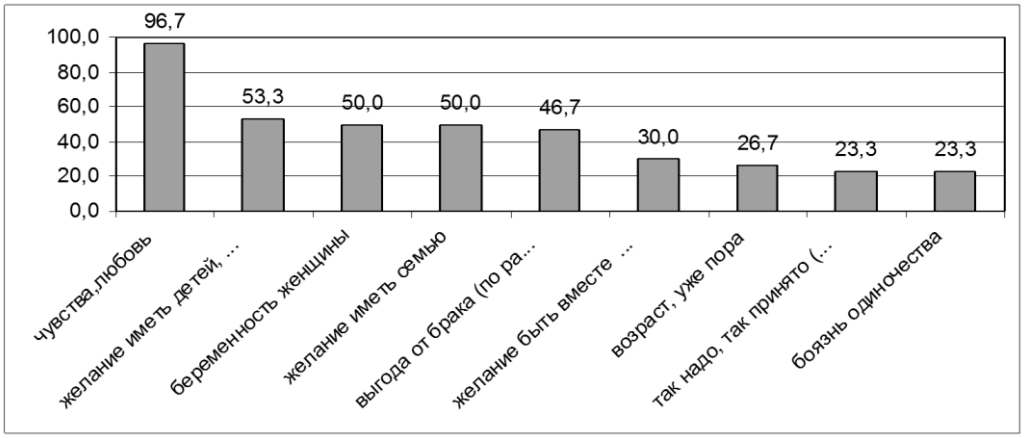

Рисунок 1. – Иерархия знаемых мотивов вступления в брак по частоте их встречаемости в выборке незамужних женщин (в %)

Для мужчин, не находящихся в браке, наиболее часто выделяемыми мотивами вступления людей в брак являются (от наиболее значимого к наименее): 1 ранг – «любовь, чувства» (76,9%), 2 ранг – «выгода от брака» (69,2%), 3 ранг – «беременность женщины» (46,2%), 4 ранг – «по настоянию родителей» (38,5%) и др. (рисунок 2). Всего данной группой респондентов выделено 29 знаемых мотивов вступления в брак.

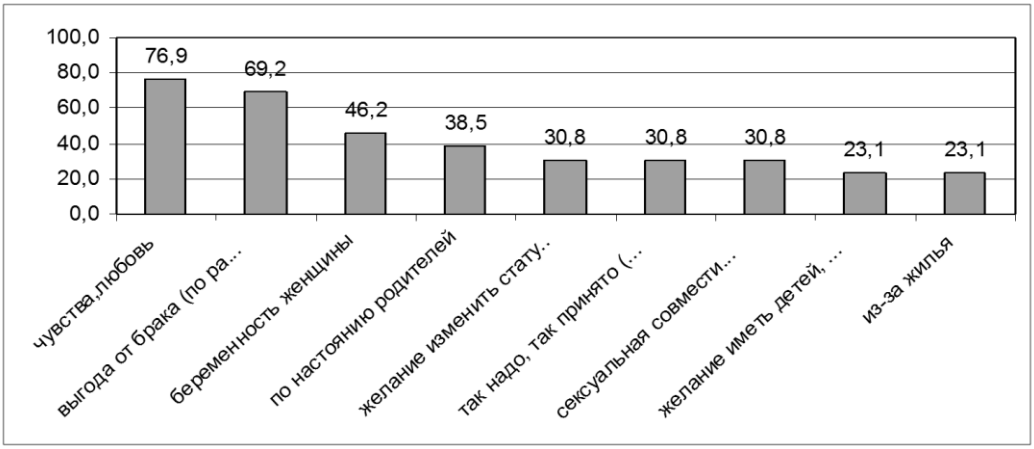

Рисунок 2. – Иерархия знаемых мотивов вступления в брак по частоте их встречаемости в выборке неженатых мужчин (в %)

Анализ спектра знаемых мотивов вступления людей в брак по представлению замужних женщин показал, что наиболее часто данная группа респондентов выделяет такие мотивы, как (от наиболее значимого к наименее): 1 ранг – «любовь, чувства» (93,3%), 2 ранг – «желание иметь детей» (73,3%), 3 ранг – «желание иметь совместный быт» (46,7%), 4 ранг – «выгода от брака» (40%) и др. (рисунок 3). Всего данной группой респондентов было выделено 46 мотивов вступления в брак, что свидетельствует о высоком разнообразии в понимании возможных причин вступления людей в брак.

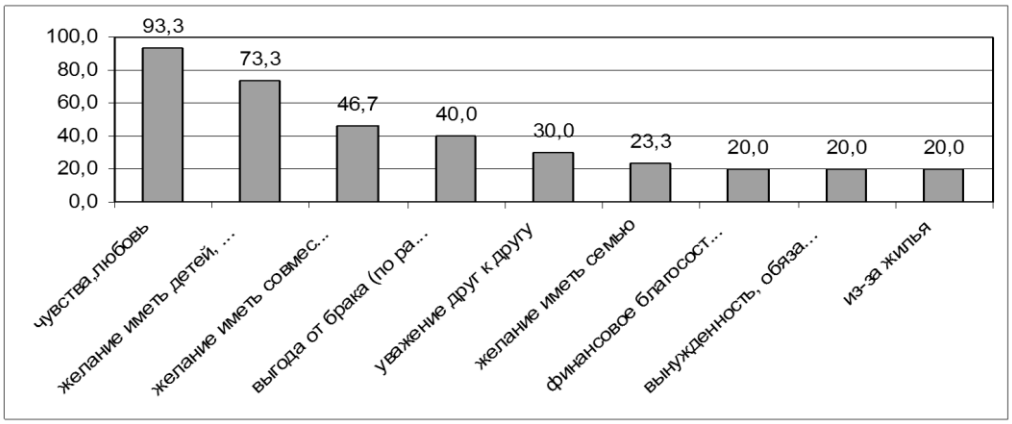

Рисунок 3. – Иерархия знаемых мотивов вступления в брак по частоте их встречаемости в выборке замужних женщин (в %)

Было выявлено, что для женатых мужчин, наиболее часто упоминаемыми мотивами вступления людей в брак являются (от наиболее значимого к наименее): 1 ранг – «любовь, чувства» (82,4%), 2 ранг – «беременность женщины» (52,4%), 3 ранг – «выгода от брака» (47,1%), 4 ранг – «желание иметь детей» (41,2%) и др. (рисунок 4). Всего данной группой респондентов выделено наименьшее количество знаемых мотивов вступления в брак, число которых составило 26.

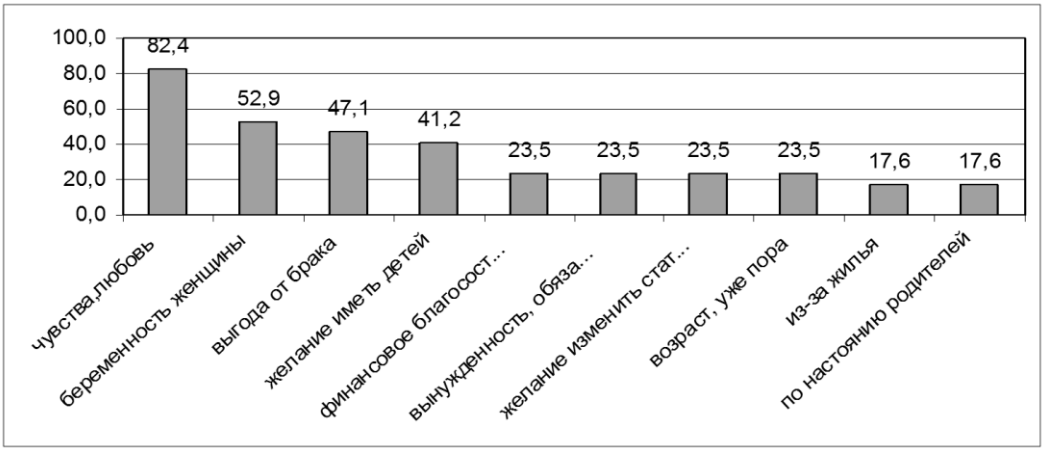

Рисунок 4. – Иерархия знаемых мотивов вступления в брак по частоте их встречаемости в выборке женатых мужчин (в %)

Анализ полученных ранговых иерархий позволяет сделать выводы о том, что знаемые мотивы вступления людей в брак у мужчин и женщин, находящихся и не находящихся в браке, имеют различия. Единственным сходным и наиболее предпочитаемым мотивом вступления в брак (по всем изучаемым выборкам) являлся мотив «любовь, чувства». Наиболее значимыми мотивами вступления людей в брак, отмеченными женщинами по обеим выборкам, явилось желание иметь детей, семью, семейный быт. Тогда как для мужчин по обеим выборкам важными знаемыми мотивами вступления в брак выступили беременность женщины, социальное давление и личная выгода.

Следующим этапом анализа полученных данных явилось разделение всей совокупности выделенных респондентами мотивов вступления в брак на внутренние и внешние. Методологическим основанием данного деления выступили концептуальные позиции Э. Диси, Р. Райана, а также Д.А. Леонтьева, Т.О. Гордеевой, В.И. Чиркова и др. В качестве внутренних мотивов вступления людей в брак были выделены мотивы, определяющие вступление в брак как личностно значимую цель, когда источник данной активности находится «внутри» личности субъекта. В свою очередь, внешние мотивы опосредуют (стимулируют) вступление в брак не изнутри, а извне. Так, к внутренним мотивам вступления в брак можно отнести мотивы, характеризующие стремление человека к любви и привязанности в отношениях, желание любить и заботиться о партнере, восприятие брака как варианта саморазвития и личностного роста, как источника физического благополучия и здоровья, как способа принести пользу людям и обществу и т.д. При преобладании внешних мотивов вступления в брак он рассматривается как достижение различных благ, способ добиться признания или популярности, источник получения различного рода помощи, возможность приобрести определенный статус и т.д.

Все выделенные респондентами по четырем исследуемым выборкам знаемые мотивы вступления людей в брак были разделены на внутренние и внешние при помощи метода экспертных оценок. В первую группу

вошли 22 внутренних мотива (40% от общего количества выделенных респондентами мотивов), а вторая группа включала 33 внешних мотива (60% от всех названных мотивов). В качестве наиболее часто встречающихся внутренних мотивов вступления в брак респонденты отмечали такие, как «чувства, любовь» (90,0% от всей выборки), «желание иметь детей» (53,3%), «желание быть вместе» (16,7%) и др. Наиболее часто в качестве внешних мотивов вступления в брак респонденты называли такие, как «выгода от брака» (47,8% от всей выборки), «беременность женщины» (36,7%), «желание иметь семью» (27,8%) и т.д.

В каждой изучаемой группе респондентов выявлялось доминирование внутренних или внешних мотивов в спектре знаемых мотивов вступления людей в брак. Поскольку не было выявлено статистически значимых различий по исследуемым параметрам по выборкам женщин, находящихся и не находящихся в браке ($\varphi^*_{эмп} = 0{,}08$ – внутренние мотивы, и $\varphi^*_{эмп} = 0{,}08$ – внешние мотивы, при $p > 0{,}05$) и мужчин, находящихся и не находящихся в браке ($\varphi^*_{эмп} = 0{,}143$ – внутренние мотивы, и $\varphi^*_{эмп} = 0{,}155$ – внешние мотивы, при $p > 0{,}05$), дальнейший анализ мотивов осуществлялся по женской и мужской выборке. По женской выборке внутренние и внешние мотивы вступления людей в брак имеют практически одинаковую степень выраженности ($\varphi^*_{эмп} = 0{,}887$ и $\varphi^*_{эмп} = 0{,}718$ соответственно, при $p > 0{,}05$). Доминирующие внешние мотивы выявлены у 52,0% женщин, тогда как внутренние мотивы вступления в брак более значимы для 48,0% женщин.

У мужчин доминирующие внешние мотивы отмечаются у 64,3% респондентов, а внутренние – у 35,7%. Следовательно, у мужчин, внешние мотивы встречаются чаще, чем внутренние ($\varphi^*_{эмп} = 3{,}523$ и $\varphi^*_{эмп} = 3{,}68$ соответственно, при $p \leq 0{,}01$). Таким образом, женщины воспринимают вступление людей в брак как одновременно внешне и внутренне мотивированную деятельность, тогда как для мужчин основными мотивами вступления людей в брак являются внешние мотивы.

Дальнейший анализ показал, что находящиеся и не находящиеся в браке мужчины и женщины обладают разной структурой знаемых внутренних и внешних мотивов вступления людей в брак. Так, судя по выборкам находящихся в браке женщин и мужчин, существуют статистически достоверные различия по знаемым внутренним (34,28% для женщин и 9,19% для мужчин – $\varphi^*_{эмп} = 1{,}773$, при $p \leq 0{,}05$) и внешним мотивам (37,46% для женщин и 19,02% для мужчин – $\varphi^*_{эмп} = 1{,}78$ при $p \leq 0{,}05$). По выборкам не находящихся в браке мужчин и женщин также выявлены статистически достоверные различия по знаемым внутренним (35,16% для женщин и 9,52% для мужчин – $\varphi^*_{эмп} = 1{,}961$, при $p \leq 0{,}05$) и внешним мотивам (37,73% для женщин и 17,58% для мужчин – $\varphi^*_{эмп} = 1{,}954$, при $p \leq 0{,}05$).

Исходя из полученных данных, можно сделать выводы о том, что структура знаемых представлений о мотивах вступления людей в брак (как

у мужчин, так и у женщин) имеет сходство вне зависимости от того, находятся или не находятся они в браке. При этом по женской выборке внутренние и внешние мотивы имеют одинаковую степень выраженности, а у мужчин внешние мотивы превалируют над внутренними. У женщин, находящихся в браке (по сравнению с женатыми мужчинами), внутренние мотивы преобладают над внешними. Подобная тенденция выявлена и для мужчин и женщин, не состоящих в браке. Таким образом, брак воспринимается женщинами как одновременно внутренне и внешне обусловленный, а мужчинами – как в большей степени детерминированный извне (под давлением внешних факторов).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дармодехин, С. В. Проблемы семьи и семейной политики / С. В. Дармодехин, В. В. Елизаров // Социально-политический журнал – 1994. – № 10. – С. 43–53.
2. Жолудева, С. В. Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости: дисс. канд. психол. наук: 19.00.13 / С. В. Жолудева. – Ростов н/Д., 2009. – 192 с.
3. Лисовский, В. Т. Молодежь: любовь, брак, семья / В. Т. Лисовский. – СПб. : Наука, 2003. – 368 с.
4. Молодая семья в городе Минске / В. А. Бобков [и др.]; под общ. ред. В. А. Бобкова. – Минск : МНИИСЭПП, 2006. – 108 с.
5. Спиридонова, Ж. М. Культура семьи сегодня и завтра / Ж. М. Спиридонова // Праблемы выхавання. – 1998. – №4. – С. 97–101.
6. Тырнова, Н. А. Молодая семья в современной России: проблемы и тенденции развития: автореф. дис …. канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. А. Тырнова; Российская акад. гос. службы при Президенте Рос. Фед. – М., 2005. – 31 с.

УДК 159.922.8

Белановская Ольга Викторовна
Заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного университета имени М. Танка, г. Минск, Беларусь
olgabel06@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ЛЖИ

Аннотация: Психология лжи для отечественной психологии является относительно новой и мало изученной областью исследований. Статья посвящена анализу феномена лжи в психологической литературе, выявлению его сущностных характеристик. Выявлены возрастные особенности представлений о лжи у студентов. Отмечено, что с возрастом отрицательное отношение к феномену лжи снижается и становится нейтральным, зависит от ситуации. Чем негативнее студенты относятся ко лжи, тем реже они лгут.

Ключевые слова: Ложь, обман, неправда, представление о лжи, атрибуция лжи, студенты, юношеский возраст.

Belanovskaya Olga
Head of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus

PECULIARITIES OF STUDENTS' REPRESENTATIONS OF LIES

Abstract: Psychology of lies in Belarusian psychological sciences is a relatively new and largely unexplored area of research. This article analyzes the phenomenon of lies in the psychological literature, its intrinsic characteristics. Age features of students' representations of lies are revealed. It is noted that the negative attitude to the phenomenon of lies is reduced with the age increase and becomes more neutral depending on the situation. The more negative the students' attitudes to lies are, the less likely they are lying.

Keywords: Lie, deception, untruth, representation of lies, the attribution of lies, the youth age.

Итак, человек – это сплошное притворство, ложь, лицемерие не только перед другими, но и перед самим собой. Он не желает слышать правду о самом себе, избегает говорить ее другим. И эти наклонности, противные разуму и справедливости, глубоко укоренились в его сердце.
Блез Паскаль [9, с. 653]

Каждый человек знает, что такое обман; он постигает его многоликость на собственном опыте. Различные проявления обмана часто обнаруживаются в межличностных коммуникациях, в социальных отношениях. Человек опасается обмана, постоянно контролирует на сознательном или бессознательном уровне поступающие сообщения с точки зрения их правдивости, правильности, истинности [3, с. 11].

Некоторые авторы считают, что склонность к обману является врожденной. Другие же считают, что основополагающим фактором в предрасположенности ко лжи являются индивидуальные личностные особенности субъекта (В.В. Знаков, П. Экман, О.Ю. Образцова, Ю.В. Щербатых и др.). Так, В.В. Знаков, указывает, что важнейшими психологическими механизмами порождения неправды, лжи и обмана являются защитные механизмы личности – рационализация и отрицание [7, с. 39]. Исследования других авторов свидетельствуют, что чаще лгут люди с малой устойчивостью к стрессу, повышенной тревожностью, невротичностью, склонные к совершению антисоциальных поступков. В то же время выявлено, что уровень интеллекта и образование человека не влияют на частоту произносимой им лжи. А способность успешно лгать совершенно не влияет на умение определять, когда лгут тебе [10].

Что же такое «ложь»? Понимание феномена лжи возможно через анализ его сущностных характеристик. Ложь различными исследователями рассматривается как форма преднамеренного морально-предосудительного поведения человека, производными которого являются вина и стыд

(В.В. Знаков, П.В. Алексеев, Ю.В. Щербатых, В. Штерн); введение в заблуждение другого человека, внушение ему ложных «верований» (Ж. Дюпра); средство избегания наказания и извлечения выгоды (Д.И. Дубровский, К. Мелитан) [5, с. 7].

Большинство исследователей при выделении типов лжи опираются на достаточно четкие критерии, например: в зависимости от степени осознанности – сознательная и бессознательная ложь (В.В. Смиричинская, Ж. Дюпра, О.Ю. Образцова); мнимая и настоящая (В. Штерн); в зависимости от моральной оценки – положительная и отрицательная ложь; в зависимости от сферы проявления – индивидуальная и социальная (А.Ф. Шеталова, О. Фрай); в зависимости о мотива лжи – бессознательная, эгоистическая, из озорства, самосохранения и хвастовства (А.П. Нечаев); на основании соответствия высказывания фактам, осознания ложности, наличия или отсутствия намерения обмануть (В.В. Знаков). Известны также понятия «святая ложь», «ложь во спасение» и аналогичные [5, с. 8].

В повседневной жизни часто используются слова «ложь», «неправда», «обман» в качестве синонимов, однако некоторые психологи (В.И. Свинцов, В.В. Знаков) выделяют ложь, обман и неправду как отдельные категории с разными функциями. Другие же, например П. Экман, Д.И. Дубровский, не разграничивают ложь, обращая больше внимание не на определение, а на ее функции [3; 5, с. 8].

Наиболее исчерпывающим и проверенным на сегодняшний день анализом данных, посвященных лжи в естественной обстановке, является работа B.M. DePaulo и ее коллег. Первое исследование показало, что ложь является заурядным повседневным событием. В среднем участники исследования лгали по два раза в день, то есть в каждом четвертом взаимодействии с другими людьми, в целом не чувствовали дискомфорта, когда лгали, и в большинстве случаев их ложь была успешной (B.M. DePaulo, D.A. Kashy, S.E. Kirkendol, M.M. Wyer & J.A. Epstein). То, как часто люди лгут, зависит от ситуации (W.P. Robinso, A. Shepherd & J. Heywood, W.C. Rowatt, M.R. Cunningham, & P.B. Druen). Анализ, проведенный B.M. DePaulo, показал, что приблизительно в половине случаев ложь, к которой прибегают люди, является самоориентированной. Кроме того, люди прибегают к «социальной лжи», которая служит как собственным интересам лжеца, так и интересам других [5, с. 8].

Причины искажения людьми информации весьма многообразны. Распространенность этого явления свидетельствует о важных психологических функциях, которые оно выполняет в процессе общения (В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольше). Г. Вилсон, К. Макклафлин выделяют несколько побудительных причин: самозащита; ложь как часть служебных обязанностей; лояльность; ложь как способ выиграть время. В.В. Знаков в качестве побудительных причин лжи выделяет корысть, желание избежать наказания, страх унижения, стремление повысить

свой авторитет и т.д. Р.Р. Гарифуллин перечисляет цели, преследуя которые один человек вводит в заблуждение другого: решение собственных проблем и проблем вводимого в заблуждение [5, с. 8–9].

Мужчинам и женщинам свойственны различные типы лжи. Мужчины чаще прибегают при общении к самоориентированной лжи, тогда как женщины – ко лжи, ориентированной на других. Существуют свидетельства того, что мужчины и женщины по-разному ведут себя, когда лгут (B.M. DePaulo, D.A. Kashy, S.E. Kirkendol, M.M. Wyer & J.A. Epstein). В исследованиях В.В. Знакова выявлено, что мужчины обращают внимание преимущественно на результативную сторону проявлений искажения истины, а женщины указывают большое количество психологических причин, побуждающих людей к неправде, лжи или обману [5, с. 9].

Поведение лжецов варьируется в зависимости от ситуации, в которой им приходится лгать и от степени их социальной вовлеченности. Общительные люди лгут чаще, чем замкнутые, чувствуют себя более комфортно, когда лгут, и дольше настаивают на своей лжи (A. Vrij & F.W. Winkel). На поведение лжеца могут влиять сложность лжи, мотивация, сопутствующие лжи эмоции, подозрительность слушателя и индивидуальные особенности. Люди, имеющие веские причины для лжи, ведут себя иначе, чем те, которых мало заботит исход дела (M. Zuckerman) [5, с. 9].

Взрослея, люди могут лгать по разным причинам. С возрастом изменяется и представление о лжи. Ребенок научается лжи довольно рано [1]. В последующем детская ложь видоизменяется и совершенствуется. Малыш усваивает, что существуют причины, по которым обман оправдан и приносит меньше вреда, чем правда [2, с. 9].

Начиная с девяти-десяти лет, дети дают четкое определение лжи, связывая ее с намеренным стремлением к обману, а также становятся способными к сознательному и более «гибкому» ее использованию в реальных взаимоотношениях. По мере того как дети становятся старше, они не только приобретают навыки более успешно обманывать других, но и учатся лучше распознавать, когда обманывают их самих.

И.А. Горчакова приходит к выводу, что подростки при определении лжи акцентируют внимание не на вреде, приносимом ложью другому человеку, главное для них – объективная характеристика содержания данного психологического феномена и субъективная оценка качеств личности лжеца. Автором было выявлено, что у большинства учеников 5-х (79%) и 7-х (57,1%) классов в представлении о лжи присутствует отрицательная моральная характеристика, уже в 9-х классах таких учащихся меньше (всего 12%). Следовательно, отрицательное отношение к феномену лжи с возрастом уменьшается [5, с. 12].

Исследуя представления о лжи в возрасте 17–25 лет, А.А. Чугуй было установлено, что 40,0% женщин и 37,7% мужчин допускают ложь в

отношениях, при этом обманывают своего партнера 46,0% женщин и 40,0% мужчин. Однако 60,0% мужчин и женщин демонстрировали отрицательное отношение к обману [6].

Целью нашего исследования было выявление и описание особенностей представлений о лжи у студентов. Для изучения особенностей представлений личности о лжи нами использовались специально разработанный опросник, включающий вопросы открытого типа и анализ микросочинений на одну из двух тем: «Как мне удалось обмануть?» и «Как ловко меня обманули?». В исследовании приняли участие студенты 4 курса (42 человека в возрасте 19–20 лет).

Выявлено, что 52,4% респондентов писали микросочинение на тему «Как мне удалось обмануть?» и 47,6% – на тему «Как ловко меня обманули?». Анализ содержания текстов микросочинений, позволил установить причины лжи студентов: ложь во благо друзьям, родителям (чаще с целью сохранения доброжелательных отношений или чтобы не расстраивать) или себе (ложь была связана с учебной деятельностью, с дружескими отношениями). В описании ситуаций обмана, в которые попадали студенты преобладали обман со стороны друзей (описывались подлые поступки, обман с целью сохранить сюрприз, пошутить) и обман от лиц противоположного пола, с которыми они состояли в близких отношениях. Атрибуция такого рода обмана была связана с излишней доверчивостью или невнимательностью респондентов к другим людям.

Анализ результатов изучения представлений студентов о лжи позволил выявить определенные особенности. Определяя, что такое ложь, 42,8% испытуемых отмечали намерение («действие намеренное, совершается для личной выгоды»), 21,4% – результат выбора субъекта между истиной и его представлением о благе («скрытие правды, неверная подача информации, иногда это бывает для личной выгоды, а иногда во благо другого»), 2,4% – определяют ложь как нравственную категорию («предательство»).

33,4% респондентов оценивают ложь с позиции себя как лгущего субъекта («искажение истины, донесение ложной информации», «искажение действительности», «искаженные частично или полностью факты», «информация, не соответствующая действительности», «несоответствие между реальной информацией и предоставляемой»), чаще всего не задумываясь о воздействии лжи на партнера по общению, не рассматривая ее с точки зрения «моральной рефлексии» в пространстве представлений об этических ценностях, переживаниях, ответственности, поступках [8, с. 118].

28,6% студентов ко лжи относятся индифферентно, 45,2% – считают ложь возможной «в зависимости от ситуации», и лишь 26,2% – ко лжи относятся негативно. Большая часть испытуемых (69%) не дифференцируют сущность понятий «ложь», «обман», «вранье»,

«неправда», а 31% – считают их разными. При этом поясняют: ложь – это «искажение действительности», «утаивание информации», «постоянное явление для человека», «намеренный обман», «противоположность истине», «несоответствие между реальной информацией и предоставляемой», «частичная правда»; обман – это «умышленное утаивание или распространение неверной информации», «переделка информации», «более легкая форма лжи, единичный случай», «предательство», «действие, совокупность действий, направленных на создание любой ситуации для выгоды или безопасности другого», «ложная информация», «искажение информации во благо себе или другому»; вранье – это «выгораживание себя путем обмана», «ложь с наглостью», «нежелание говорить правду, мелкое, незначительное», «подлость», «полностью неправильное представление информации в беседе», «неправильная информация», «систематическая ложь в отношении другого»; неправда – это «недостоверная информация, которая подверглась распространению», «неосознанно ложная подача информации», «скрытие некоторых фактов, приукрашивание, легкая форма лжи», «не истинная информация», «скрытие информации преднамеренно», «частичное искажение правды». Все студенты (100%) отмечали, что они попадали в такие ситуации, когда лгали.

Е.В. Зинченко отмечала, что отношение ко лжи и возможность ее прощения определяется двумя факторами: характером ложной информации и степенью значимости партнера по общению [4]. В нашем исследовании было выявлено следующее: 52,4% студентов утверждали, что их отношение к человеку изменится, если они вдруг узнают, что им солгали. 35,7% испытуемых отметили, что «это зависит от ситуации». 9,5% респондентов указали, что «все зависит от человека, который солгал» (отношение меняется в худшую сторону к человеку, который близок) и лишь 2,4% утверждали, что их отношение к человеку не изменится.

Анализируя частоту своей собственной лжи, 57,1% испытуемых полагали, что лгут «редко», 19,1% студентов утверждали, что «стараются не лгать, но есть случаи, когда это необходимо» и 23,8% – считают, что лгут «довольно часто». К собственной лжи относятся с легкостью 16,7% студентов, 57,1% – переживают из-за того, что солгали («совесть мучает», «неловко бывает») и 26,2% – переживают в зависимости от человека, которому соврали или от ситуации. 52,4% студентов убеждены, что отношение окружающих к солгавшему человеку должно измениться, причем это изменение отношения больше зависит от ситуации (35,7%), нежели от самого человека.

Анализ частоты использования студентами лжи указывает, что 57,1% испытуемых лгут редко, 19,1% – «стараются не лгать, но бывают случаи, когда это необходимо», а 23,8% – лгут довольно часто. Большинство студентов (57,1%) утверждают, что собственная ложь «сложно

переживается, с трудом». 16,7% – относятся к собственной лжи «с легкостью». 26,2% респондентов на вопрос «С легкостью ли Вы относитесь к собственной лжи?» ответили неоднозначно: «в зависимости от человека, которому соврал или от ситуации». Выявлена умеренная связь между отношением студентов ко лжи и ее частотой. Чем негативнее студенты относятся ко лжи, тем реже они лгут. И чем чаще лгут, тем все более безразлично, нейтрально они относятся ко лжи ($r = -0,36$, $p < 0,05$).

Таким образом, было выявлено, что возрастные особенности студентов определяют их представления о лжи. Было установлено, что большинство студентов чаще всего лгут во благо друзьям, родителям с целью сохранения доброжелательных отношений, или во благо себе, где ложь связывается с учебной деятельностью и дружескими отношениями. С возрастом отрицательное отношение к феномену лжи снижается и становится более нейтральным, зависит от ситуации. Чем негативнее студенты относятся ко лжи, тем реже они лгут. И чем чаще лгут, тем все более безразлично, нейтрально они относятся ко лжи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белановская, О. В. Диагностика способности дошкольника к распознаванию правды и лжи / О.В. Белановская // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – №3. – С. 66–69.

2. Давыдова, И. Я знаю, что вы врете: Психология лжи на практике: DVD с актерским видеокурсом! / И. Давыдова. – М. : Эксмо, 2011. – 208 с. + DVD. – (Психология лжи).

1. Дубровский, Д. И. Обман. Философско-психологический анализ / Д. И. Дубровский. – М. : Изд-во РЭЙ, 1994. – 117 с.

2. Дупак, А. А. Личностные детерминанты склонности ко лжи [Электронный ресурс] / А. А. Дупак // Молодой ученый. – 2013. – №3. – С. 430–433. – Режим доступа : moluch.ru/archive/50/6392/. – Дата доступа : 10.04.2015.

3. Журавлева, Н. А. Динамика ориентаций молодежи на морально-этические ценности – актуальная проблема современного российского общества / Н. А. Журавлева // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, №5. – С. 46–57.

4. Знаков, В. В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – С. 9–16.

5. Знаков, В. В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №1. – С. 38–49.

6. Курносикова, Е. А. Моральная рефлексия М.М. Бахтина как особый феномен культуры [Электронный ресурс] / Е. А. Курносикова // Интеграция образования. – 2006. – №2. – С. 118-122. – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/moralnaya-refleksiya-m-m-bahtina-kak-osobyy-fenomen-kultury. – Дата доступа : 30.03.2015.

7. Мишин, П. Я. Добро и зло, правда и ложь / П. Я. Мишин. – Оренбург : Оренбургское книжное издательство, 2001. – 768 с.

8. Мягких, С. Г. Некоторые аспекты из области психологии лжи [Электронный ресурс] / С. Г. Мягких, А. М. Петров // Мои тесты. – Режим доступа : http://mytests.ru/articles/633. – Дата доступа : 10.03.2015.

УДК 81’23

Ковалев Игорь Петрович, Стасевич Елена Владимировна
ООО «Эксклюзив Тренинг-инвест», г. Москва, Россия
religionskeeper@mail.ru, selenav18@mail.ru

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

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧИ КАНДИДАТА НА ВАКАНСИЮ В ПРОЦЕССЕ СОБЕСЕДОВАНИЯ

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

Kovalyov Igor, Stasevich Alena
LLC «Exclusive Training-invest», Moscow, Russia

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

PSYCHOLINGUISTIC SPEECH ANALYSIS OF A CANDIDATE FOR A VACANCY DURING THE INTERVIEW

Abstract: The article provides the experience in the psycholinguistic analysis of a candidate’s speech during the interview. It examines the typical speech patterns, which makes it possible to indirectly judge about the peculiarities of the candidate as a personality and a professional. The article may be of interest to recruiters, but also for young people in search of work.
Keywords: Recruitment and analysis of speech, turns of phrase, speech patterns and personality.

Как показывает статистика, ежегодно рынок труда пополняется тысячами выпускников учреждений высшего образования. Только в г. Москве в 2016 году было выпущено более 220 тысяч молодых специалистов; в г. Минске в 2016 году выпуск молодых специалистов составил более 40 тысяч человек.

Естественным процессом в условиях рыночной конкуренции является постоянное повышение требований к уровню квалификации молодых специалистов, к их профессиональным знаниям, умениям и навыкам. На

протяжении профессиональной карьеры молодым людям не раз придется сталкиваться с поиском новой работы, и одним из важнейших моментов во взаимодействии «работник – работодатель» будет прохождение для молодого человека собеседования (интервью) с потенциальным работодателем. Эта форма получения информации, несмотря на ее внешнее несовершенство, остается неотъемлемой составляющей практики отбора лучших кандидатов на ту или иную вакансию.

По определению, собеседование (интервью) – это встреча с потенциальным работодателем или его представителем при приеме на работу. Цель проведения собеседования – познакомиться воочию, понять, насколько работодатель и соискатель подходят друг другу, а также обсудить детали сотрудничества.

Собеседование (интервью) не имеет строгого места в общем процессе отбора кандидатов и может состояться как в начале работы с кандидатами, так и являться заключительным инструментом профессионального отбора на вакансию. Собеседование (интервью) позволяет одновременно решить следующие задачи: получить информацию о наличии опыта, мотивации, деловых качествах кандидата; выявить возможные недостатки к выполнению данной работы; определить степень соответствия кандидата организационной (корпоративной) культуре; уточнить и проверить формальные сведения, приведенные в резюме (анкете).

Классическая структура собеседования (интервью) включает в себя: подготовительную часть; «создание атмосферы доверия»; предоставление информации об организации, куда рассматривается кандидат; обмен информацией (основная часть); заключительную часть; оценку (прогноз профессиональной успешности).

Первое впечатление о кандидате складывается из цветовой гаммы и стиля, которому кандидат отдает предпочтение при выборе одежды и аксессуаров; степени аккуратности в оформлении своей внешности; манеры общения, стиля поведения, особенностей речи кандидата, логичности построения кандидатом своих суждений. Во время собеседования (интервью) 80% времени, как правило, должен говорить кандидат, и лишь 20% – интервьюер. Главное – собрать недостающую информацию, а не дать ее. Повышать «градус» собеседования (интервью) необходимо постепенно. Собеседование (интервью) строится по принципу: от общего к частному. Начинается с простых и приятных для кандидата вопросов («Что Вы можете поставить себе в заслугу?»), постепенно оно переходит к более сложным или неприятным («Какие знания, необходимые Вам в работе, Вы оценили бы на десять баллов?», «Кто из Ваших бывших коллег дал бы Вам негативную характеристику?»). Сначала чаще всего следуют общие вопросы о биографии и накопленном опыте («Какие предметы Вам нравились в ВУЗе?»), затем более узкие, специализированные вопросы («Почему именно эта профессия?»).

Только после соответствующей информационной подготовки следуют вопросы, выявляющие специфические психологические черты кандидата. На этом этапе интервью важно понять не только что и как кандидат делает, но и почему он это делает. В этом помогут классические стратегии ведения собеседования (интервью) с кандидатом:

- стратегия соперничества, или стремление интервьюера любой ценой добиться своего, при этом, не учитывая интересы кандидата (возможно давление, манипуляции);
- стратегия уступчивости; направлена на удовлетворение запросов кандидата, даже внешне в ущерб запросам интервьюера;
- стратегия избегания; направлена на «сглаживание острых углов» любой ценой, в том числе ценой собственных потерь и потерь собеседника;
- стратегия компромисса; нацелена на то, чтобы по особо острым вопросам найти решение, которое хотя бы частично удовлетворяло обе стороны;
- стратегия сотрудничества интервьюера и кандидата; это стремление найти такое решение, которое бы на 100% удовлетворило обе стороны.

Как показывает обобщение нашего опыта и опыта наших коллег в различных организациях, в процессе интервью

1) оценка всегда субъективна;
2) выбираем не только мы – нас выбирают, причем порой не менее основательно, чем это делаем мы; как правило, чем больше понравился нам кандидат, тем, увы, ниже вероятность того, что он выберет именно нашу организацию;
3) работать можно с любым речевым материалом, главное, чтобы кандидат не молчал;
4) техники интервью действуют лишь в том случае, если интервьюер понимает, кто и для чего ему нужен.

Успешное ведение собеседования (интервью) во многом зависит от соблюдения таких этических норм и принципов, как: точность, честность, корректность и тактичность, умение выслушать, конкретность. В общем, нет плохих и хороших кандидатов, есть кандидаты подходящие или неподходящие конкретной организации, «под» конкретного руководителя, в конкретный период времени. И анализ речи кандидата – исключительно важное средство получения дополнительных сведений о нем. Опытному интервьюеру это позволяет получить представление об уровне интеллекта, особенностях мышления человека, мотивационной составляющей и не только.

Для большинства кандидатов участие в собеседовании (интервью) является стрессовой ситуацией, поэтому большее внимание уделяется содержанию высказываний, чем их форме. Контролировать и то, и другое порой бывает непросто. Интервьюер непременно обратит внимание на

особенности речи, на выбор лексики, использование характерных речевых шаблонов, что позволит ему предположить наличие тех или иных личностных качеств у кандидата. Именно этот аспект являлся предметом нашего исследования. Результаты последнего представлены ниже.

Из наиболее информативных, на наш взгляд, речевых признаков можно выделить высоту и громкость голоса, скорость (темп) речи, особенности речевой артикуляции, эмоциональную «окраску» тембра голоса, используемые шаблонные выражения. Каждый такой признак отражает ту или иную личностную особенность кандидата, несет интервьюеру пусть дополнительную, но очень важную для принятия решения информацию (см. таблицы 1 – 6).

Таблица 1. – Оценка личностных особенностей кандидата по высоте голоса

Высокий голос	Характерен для людей интеллектуальных, ранимых, скованных в общении, несколько обособленных.
Слишком высокий голос	Часто характерен для человека, которому свойственны состояние внутреннего недовольства или даже страха, остаточного раздражения, незрелость в личных отношениях.
Высокий пронзительный голос	Признак неуверенности в себе, волнения или страха.
Низкий тон голоса	Говорит о расслабленности, спокойствии и достоинстве человека, который знает себе цену, внушает доверие, умеет привлекать к себе людей.
Высота, мелодичность голоса меняются в очень широких пределах	Показатель открытости, эмоциональности, многообразия интересов.
Понижение тона к концу каждой фразы	Свидетельствует о мягкости характера и слабой воле.
Повышение тона к концу каждой фразы (создается впечатление, что человек задает вопросы, о чем бы ни говорил)	Часто является показателем недостаточной уверенности в себе, заниженной самооценки.

Таблица 2. – Оценка личностных особенностей кандидата по громкости голоса

Громкий голос	Показатель жизненной силы, уверенности, убежденности, темперамента, возбужденного состояния, оптимизма.

Чрезмерно громкий голос	Признак демонстративности, желания привлечь к себе внимание, самодовольства и заносчивости, властности, задиристости, склонности к соперничеству, конкуренции, враждебности и раздражительности.
Периодическое намеренное повышение громкости голоса во время разговора («голосовая агрессия»)	Характеризует человека раздражительного, недружелюбного и склонного к соперничеству.
Тихий голос при спокойном течении речи	Признак спокойствия, владения собой, уравновешенности; сдержанности, скромности, такта, ненавязчивости.
Колебания громкости речи	Говорят о волнении, об интенсивном переживании.
Сильные изменения громкости	Свидетельствуют о повышенной эмоциональности, волнении, сопереживании собеседнику.
Нерегулярные колебания слабой громкости голоса	Показатель нехватки стойкости, склонности к быстрой сдаче позиций при первых же трудностях.

Таблица 3. – Оценка личностных особенностей кандидата по скорости (темпу) речи

Медленная, спокойная манера речи	Спокойный, невозмутимый, вдумчивый, рассудительный, основательный.
Слишком медленная речь	Признак угнетенного состояния или усталости, уныния, поглощенности своими проблемами.
Медленная, но уверенная речь	Часто свидетельствует о высокомерии, самонадеянности, эгоистичности.
Постепенно замедляющаяся скорость речи	Свидетельство наступления задумчивости, потери уверенности, включения внутренних тормозов по поводу сказанного.
Заметные колебания скорости речи	Признак легкой возбудимости и недостаточной уравновешенности.
Постепенно ускоряющийся темп речи	Свидетельство того, что говорящий все больше вдохновляется, погружаясь в предмет разговора.
Постепенное ускорение темпа речи, сопровождающееся нарушением ритма	Говорит о робости (возможно, только в данной ситуации) и неуверенности.
Речь чересчур оживленная, торопливая, скачкообразная	Характерна для возбужденного, торопливого, непостоянного, неуправляемого человека.

Таблица 4. Оценка личностных качеств кандидата по особенностям речевой артикуляции

Ясное и четкое произнесение слов, намеренное акцентирование внимания на звуковых сочетаниях	Свидетельствует о внутренней дисциплине, рационализме, осознанности поступков, четкой жизненной позиции, мобилизованности говорящего, его уверенности в себе и потребности точно выразить другому свою мысль.
Неясное, невнятное, расплывчатое произношение	Указывает на недостаток критического отношения к себе, уступчивость, волнение, неуверенность в себе, мягкость, вялость воли, любовь к покою.
Заметные изменения четкости артикуляции	Говорят о повышенной эмоциональной возбудимости человека.

Таблица 5. Оценка личностных особенностей кандидата по эмоциональной «окраске» тембра голоса

Резкое, «металлическое» звучание голоса	Говорит об энергичности и твердости характера, склонности к жесткой дисциплине.
Резкий и сиплый голос	Признак грубости, невежества, агрессивности, властности, деспотичности, раздражительности.
Преобладание низких «грудных» тонов в голосе	Характерно для человека, привыкшего в большей мере руководствоваться своими чувствами, «жить сердцем».
Преобладание высоких «головных» тонов в голосе	Характеризует человека, привыкшего думать, опираться на свой интеллект, «жить умом».
Певучая речь (сильное подчеркивание гласных)	Означает темпераментность, чувственность и типична для людей, которых называют добряками.
Речь с остро подчеркиваемыми согласными	Показатель преобладания разума и воли, точно анализирующего рассудка.
Монотонный, немодулированный голос	Указывает на робость, зажатость, скрытность, слабость характера.
Округло-текучая манера говорить с мягкими переходами отдельных звуков и слов	Признак глубокой, полной эмоциональной жизни.
Угловато-отрывистая, «рубленая» речь с внезапными изменениями громкости	Говорит о том, что у человека целенаправленное, прагматичное мышление; такую речь можно встретить у людей с явной или скрываемой авторитарностью, суровостью, склонностью к диктату.

Таблица 6. Оценка личностных особенностей кандидата по используемым в речи выражениям-шаблонам

«Не правда ли?!», «Вы понимаете?», «Не так ли»?, «Понял?»	Самопрезентация интеллектуальных способностей, высокого уровня знаний в данной области, самовосхищение собственными успехами и достижениями.
«Это не выйдет», «Это невозможно», «Нужно подумать», «У меня нет времени»	Отрицательная оборонительная роль, отказ.
«Все зависит от начальства», «Все идет, как должно идти», «Тут уж ничего не поделаешь»	Слабоволие, слабость «Я», смирение, покорность, безропотность.
«Конечно», «Точно», «Наверняка», «Собственно говоря», «В некотором смысле», «Само собой разумеется»	Неуверенность в себе, самоизвинение, самозащита, мотивация на избегание неудач
«Принципиально», «Я хотел бы сделать еще одно принципиальное замечание», «Хотелось бы отметить»	Стремление к самоутверждению, завышенная самооценка.
«В сущности говоря», «По сути дела», «Собственно говоря», «Само по себе»	Ориентация на социальные нормы, конформность, иногда консервативность.
«Кое в чем», «Отчасти», «В известной мере», «Кое-как», «Как-нибудь», «В некотором смысле»	Неуверенность в сказанном, неуверенность в себе, недостаточное владение вопросом, информацией.
«Вероятно», «Наверняка», «По-видимому», «Уверенно»	Неуверенность, сомнение, отсутствие достоверной информации.
«Я считаю, что …», «Я полагал бы, что …»	Консервативность, конформность, закрытость, часто завышенная самооценка.
«Это, пожалуй …», «Это, вероятнее всего …»	Соответствие собственному мнению, взгляду, интересу, принципу, ожидание поддержки.

Как показывает практика собеседований (интервью), такой описательный подход к диагностике личности (по одной из терминологий – инсайт-диагностика личности) позволяет сократить не только время собеседования, но и расходы на оплату труда специалистов-интервьюеров.

Конечно, приведенная оценка личностных особенностей кандидатов требует высокой квалификации специалистов, глубокой психолингвистической подготовки, наличия у них серьезного опыта проведения собеседования с кандидатами. Ведь чем менее подготовлен интервьюер, тем более вероятно смещение получаемых оценок в сторону

субъективности, в направлении личности самого интервьюера. А в этом случае без более объективного психодиагностического инструментария, например, стандартизированных тестовых методик, просто не обойтись.

Авторы статьи не ставили своей задачей предложить какие-либо теоретические догматы. Основной целью являлось показать широкие возможности психолингвистики и психолингвистического анализа, в частности, которые позволяют перейти в смежную область знаний – психологическую диагностику личности и сделать практическую рутинную работу творческой и более эффективной.

УДК 159.9

Глазкова Тамара Константиновна, Сидорчук Инна Сергеевна
Старший преподаватель кафедры делового английского языка Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
tamara-glazkova@mail.ru, english1311@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье рассматриваются психологические и педагогические особенности преподавания английского языка как второго иностранного в группах студентов-иностранцев, даются практические рекомендации относительно методов обучения, способов повышения мотивации и активизации познавательной деятельности иностранных студентов на занятии по английскому языку.
Ключевые слова: Социальная адаптация, аккультурация, мотивация, психологический климат, ESL.

Glazkova Tamara, Sidarchuk Ina
Senior Lecturer, Department of Business English, Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING ESL TO INTERNATIONAL STUDENTS

Abstract: The article contains information on psycho-pedagogical peculiarities of teaching ESL to international students. It also carries practical recommendations how to choose effective training methods, build students' motivation and interest in the subject, and improve their cognitive activity at ESL lessons.
Key words: Social adaptation, acculturation, motivation, psychological climate, ESL.

Экономические и социально-культурные особенности развития современного общества, растущая экономическая и культурная взаимозависимость стран неизбежно приводят к интернационализации и транснационализации образования. В связи с вхождением Беларуси в

Болонский процесс и ростом качества образования в стране, у белорусских вузов появилась возможность участия в международных образовательных программах, вместе с чем в последнее время наблюдается приток иностранных граждан с целью получения образования в Беларуси. География иностранных студентов довольно обширна: от стран-соседей бывшего СНГ, до стран Азии и Африки.

Этот факт, безусловно, создает определенные сложности в преподавании учебных дисциплин студентам-иностранцам, как в составе отдельных, так и смешанных групп. Эта ситуация накладывает особый отпечаток на преподавание английского языка в качестве второго иностранного, которое сопровождается целым рядом проблем и требует особого подхода к методике преподавания.

Проблемы преподавания ESL для иностранцев носят как психологический, так и образовательный характер. Психологические сложности связаны с необходимостью адаптироваться к новым условиям жизни, образовательной среде и культурно-поведенческим нормам страны пребывания. Образовательные проблемы обусловлены тем, что иностранный язык для таких студентов преподается без участия родного для них языка, т.е. посредством другого иностранного. В целом, к наиболее типичным проблемам, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы, относятся:

1) проблемы социальной адаптации и коммуникации в поликультурной среде вуза: освоение норм поведения, взаимодействия и общения; установление контактов с носителями другой культуры; поиск общих ценностей;

2) языковые сложности и барьеры: неумение реализовать общение на английском языке; невозможность использовать родной язык как опору для реализации сложных коммуникативных задач;

3) проблема психологического комфорта: волнение, неуверенность, стресс, чувство оторванности от родных и привычного окружения;

4) дискриминация по языку, культуре, религии, образу жизни.

В случае игнорирования этих проблем со стороны преподавателя, ситуация как правило приводит к потере интереса и мотивации к изучению английского языка, систематической неподготовленности к занятиям, отсутствию активности и познавательной деятельности на самом занятии. Как следствие, процесс обучения оказывается безрезультатным.

Отсутствие практического результата при работе с иностранными студентами может быть вызвано и рядом сопутствующих факторов. Одним из них, по мнению психологов, можно считать психологическую депрессию, связанную с восприятием английского языка как учебной дисциплины. Большая часть студентов плохо знакомы с основами этой дисциплины, а потому считают ее трудной и неподдающейся изучению. Страх и неуверенность в себе ведут к потере мотивации в самом начале

процесса обучения. По этой же причине студенты-иностранцы при малейшей же трудности в решении коммуникативной задачи переходят на свой родной язык, а такая интерференция губительна для еще слабо сформированных навыков общения на иностранном языке. Примерно такой же эффект имеет и переводной метод, к которому прибегает преподаватель, пытаясь добиться понимания поставленной задачи от студентов-иностранцев. Ситуация в преподавании ESL усугубляется недостаточным количеством учебной литературы, а подчас и полным отсутствием учебно-методической литературы для обучения студентов-иностранцев. Наряду с этим, тенденция к сокращению малокомплектных групп ведет к увеличению числа студентов в академических группах до 15 человек и необходимости создавать смешанные группы, в которых иностранцы чувствуют себя еще более скованно и неуверенно.

Итак, какая психологическая и педагогическая помощь поможет стабилизировать и гармонизировать процесс преподавания ESL? С точки зрения психологии, это действия, направленные на обеспечение благополучного эмоционального состояния и психического здоровья иностранных студентов. Психологи выделяют три основных компонента психологической адаптации: аккультурация, социализация и культурная компетенция (Рис.1).

Аккультурация – это процесс адаптации, принятия и привыкания к чужой культуре, первые попытки жить согласно нормам этой культуры. Аккультурацию следует отличать от ассимиляции – полного усвоения и слияния с новой культурой среды пребывания. На этапе аккультурации человеку необходима постоянная поддержка, его эмоционально-психологическое состояние крайне неустойчиво. Ассимиляция – это логическое завершение процесса эмоционально-психологической перестройки личности, основанное на понимании и полном принятии законов новой культуры и принятии себя как части этой культуры. По мнению специалистов, задача педагогов и психологов – помочь студентам пройти период аккультурации, а не заставлять их ассимилировать новую культуру. Аккультурация включает три компонента: культура своего народа, культура среды пребывания, кризис культурной идентификации. Эмоционально-психологическая помощь на данном этапе может осуществляться со стороны преподавателя и других студентов группы, семьи или друзей.

Под культурной компетенцией понимают способность эффективно взаимодействовать с носителями другой культуры и готовность к преодолению межкультурных трений и разногласий. Как отмечают психологи, культурная компетенция крайне положительно влияет на психическое здоровье того, кто проходит процесс аккультурации. И наконец, социализация – установление личных связей и расширение круга

контактов – призвана сгладить острые углы аккультурации и привести к эмоционально-психологической стабилизации личности.

Рис 1. Компоненты психологической адаптации

Успешное решение вышеперечисленных психологических проблем подготовит благоприятную почву для создания положительной мотивации к изучению английского языка и поможет студентам успешно реализовать себя при решении конкретных коммуникативных задач. Практика работы в смешанных группах показывает, что студенты-иностранцы испытывают определенные поведенческие и языковые трудности. Однако эти барьеры успешно преодолеваются в процессе индивидуальных занятий и работы в малых группах: значительно растет активность и мотивированность студентов, их интерес к занятиям и уверенность в своих силах.

На основе вышесказанного, можно сформулировать несколько практических рекомендаций для преподавателей ESL.

– Создайте на занятии доброжелательную атмосферу поддержки и взаимодействия. Используйте культурный опыт иностранных студентов, чтобы направить работу в новое русло путем сравнения, противопоставления и обсуждения. Так, при изучении темы «Моя семья» можно организовать работу в группах, предложив задание: Describe a typical Belarusian (Turkmen) family. Форма представления информации очень простая: каждой группе нужно закончить предложенные фразы:

They live in a house\flat.
They have … children.
They have\don't have a pet.
They go to … for their holiday.
The mother (the father) works\doesn't work.
She (he) cooks\doesn't cook.
She (he) does\doesn't do housework.
She (he) reads… .
She (he) watches… on TV .
She (he) drives a … .
She (he)… .

Такие задание вызывают у студентов живой интерес и делают им комплимент как носителям своей культуры, что положительно влияет на результат их работы. Дайте им возможность реализовать свое чувство патриотизма и национальной принадлежности. Придать уроку

культурологический характер можно при изучении темы “Holidays”, “My Daily Routine”, Food and Meals”, “My House\Flat”, “Companies”, “Marketing”, “Management” и др. Студенты охотно делятся информацией и открывают новые факты о культуре страны пребывания. Одновременно поощряйте вопросы и другую ответную реакцию на новую информацию.

– Постарайтесь вовлечь иностранных студентов в различные виды внеаудиторной работы: спеть песню или прочить что-то на родном языке, продемонстрировать народный танец на факультетском мероприятии, приготовить национальное блюдо для праздника и т.д.

– Привлекайте иностранных студентов старших курсов, которые уже прошли этап аккультурации, в качестве помощников и консультантов, которые смогут оказать необходимую помощь и поддержку более неопытным студентам. Попросите их взять шефство над товарищами, и вы увидите, что общение на равных дает хорошие плоды.

– Проявите патерналистическое отношение к иностранным студентам: спросите у них про сложности жизни в чужой стране, про их интересы и успехи, трудности в учебе. Если сочтете нужным, предложите свою помощь. Однако, это вовсе не значит, что нужно забыть о дисциплине и закрывать глаза на невыполнение домашних заданий или опоздания на занятия.

– Обсуждайте с коллегами результаты, успехи и трудности работы с группой иностранцев. Постарайтесь применить совместный подход к решению существующих проблем.

Создание благоприятного психологического климата и условий в процессе обучения иностранных студентов – это один из основных факторов эффективности изучения второго иностранного языка. Еще один исключительно важный фактор – это выбор правильной стратегии обучения ESL, основанной на использовании определенных методов, приемов, техник и форм работы, которые отвечают целям и задачам обучения ESL и, конечно, педагогическое мастерство самого преподавателя. Наиболее продуктивными методами обучения студентов-иностранцев являются:

1. Прямой метод: усвоение языка происходит в процессе его активного использования на занятии на основе аудио-визуальных опор, без чтения и объяснения правил грамматики.
2. Структурный метод: многократное повторение и устная отработка основных структурных моделей английского языка в процессе общения.
3. Коммуникативный метод: коммуникация в форме диалога, обсуждения или дискуссии, практическое использование языка с целью решения определенной коммуникативной задачи.
4. Ситуативный метод: освоение лексических, грамматических и структурных элементов языка посредством коммуникации в рамках реальной или созданной ситуации.

В любой ситуации необходимо поощрять попытки студентов высказаться, задать вопрос или дополнить ответ. Научите и приучите их выражать свои мысли на английском языке, не поощряйте использование русского или родного языка. Стройте свою речь на английском языке в простой и доступной для понимания форме. Не игнорируйте ошибки, но исправляйте их спокойно, доброжелательно и корректно.

В процессе обучения необходимо выработать у студентов навыки самообразования, самодисциплины и самостоятельной работы. Это позволит реализовать непрерывность образовательного процесса и сформировать у студентов чувство ответственности.

Итак, преподавание ESL студентам-иностранцам требует от современного преподавателя полной мобилизации его личностных и профессиональных качеств, самоотдачи и способности решать сложные практические задачи на каждом занятии, при этом не теряя из виду конечную цель данного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дудник, И. Н. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов и главные пути ее реализации / И. Н. Дудник, В. В. Томаш, Е. Е. Рождественский, и др. // Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях : Материалы международной научной конференции. – Донецк, 2003. – С. 99–102.

2. Greenaway, W. Psychological Supports for ESL Learners / W. Greenaway. – University of Pittsburgh, 2010.

3. Cunningham, F. Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills / F. Cunningham. – National Center for ESL Literacy Education, 2004.

УДК 378.016:06.336.2

Коршунова Наталья Леонидовна

Профессор Школы педагогики Дальневосточного Федерального университета, г. Уссурийск, Россия

nlkor@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье автор определяет компетентностный подход, его значение в системе современного образования. Выделяет факторы формирования компетентностного подхода в России и его внедрения в федеральные государственные образовательные стандарты.

Ключевые слова: Компетентностный подход, компетенция, компетентность, модернизация образования, профессиональное образование, тюнинг, Болонский процесс.

Korshunova Natalia

Professor, School of Education, Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia

COMPETENCY AND ACTIVITY APPROACHES TO MODERNIZING HIGHER EDUCATION

Abstract: The article discusses the competency approach and its role in the modern education system. The author points out the factors that facilitate the competency approach develop-ment in Russia and its introduction in national educational standards.

Keywords: Competency approach, competency, competence, modernizing education, professional education, tuning, Bologna process.

Понятие компетентностный подход получило распространение в начале XXI века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Нужно отметить, что само понятие модернизация образования нельзя свести к какой-то программе, которая рассчитана на определенный промежуток времени. Модернизация образования, т.е приведение его в соответствие возможностям и запросам общества, в какой-то мере осуществляется всегда. Это зависит от способности системы образования к изменениям. Обращение к этому понятию связано с желанием определить изменения в образовании (и в вузовском в том числе), необходимость в которых возникает из-за перемен, происходящих в обществе.

Термин компетенция (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. Тем не менее, можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. К их числу относятся следующие положения:

1) Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, в который включен и собственный опыт учеников.

2) Содержанием образования является дидактически адаптированный социальный опыт решения мировоззренческих, познавательных, политических, нравственных и других проблем.

3) Смысл организации процесса обучения состоит в создании необходимых условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения коммуникативных, познавательных,

нравственных, организационных и прочих проблем, которые и составляют содержание образования.

4) Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Многие исследователи приводят значимые отличительные особенности компетентностного подхода от знаниево-ориентированного, которые, с опорой на выделенные основания для сравнения, заключаются в следующем:

1) цели обучения: в знаниевом (традиционном) обучении цель – передача/приобретение теоретической суммы преимущественно абстрактных ЗУНов, составляющих содержание образования; в обучении, построенном на компетентностном подходе, цель – подготовка к активной социальной адаптации, самостоятельному выбору жизненной позиции, продолжению профессионального образования, самообразованию и самосовершенствованию;

2) характер образовательного процесса: репродуктивный в традиционном обучении, продуктивный, проблемно-поисковый – в компетентностном;

3) основная формула результата образования: в традиционном подходе – «знаю, что», в компетентностном – «знаю, как»;

4) доминирующий компонент образовательного процесса: в традиционном подходе – контроль, в компетентностном – практика и самостоятельная работа;

5) характер контрольных процессов: в традиционном подходе – количественные методы оценки учебных достижений, зачастую – отдельных друг от друга знаний и умений; в компетенностном – комплексная отметка учебных достижений (портфолио – продукт творческого обучения).

Главной отличительной чертой компетентностного подхода является его деятельностный характер. Ученик не просто что-то делает, он становится полноправным участником образовательного процесса, таким же субъектом, как и его педагог. Его учат ставить цель, выбирать адекватные поставленной цели средства ее достижения, оценивать промежуточные и итоговые результаты. Поэтому иногда в литературе можно встретить такое словосочетание: компетентностно-деятельностный подход. В связи с введением компетентностного подхода встает вопрос о том, как относиться к прошлому педагогическому опыту. Означает ли это, что необходимо отбросить все ранее наработанное и искать новое? Скорее нет, чем да. Компетентностный подход не отрицает традиционный, а дополняет его, включая как образовательный элемент субъектность ученика. То есть в идеализированной модели компетентностного подхода результат образования принципиально зависит не только от

предложенного извне содержания, но и от личностных особенностей, заинтересованности и способности в обучении ученика.

Компетентностный подход в определенной степени уже сыграл положительное значение для системы образования. Во-первых, это связано с тем, что образование в компетентностном подходе представлено именно как личностно-размерная ценность, важная для развития человека. Образовательным институциям – вузам, реализующим конкретные образовательные программы, – компетентностный подход дал возможность создавать уникальную архитектуру конкретных образовательных программ, формировать магистерские программы под конкретных ученых с именами, с научными школами.

Однако в компетентностном подходе есть масса ограничений, которые неизбежно возникают. Их нельзя преодолеть, их можно только сгладить. Для обсуждения проблем компетентностного подхода к модернизации высшей школы необходимо ответить на вопросы о том, какие изменения в обществе обусловили поиск новой концепции образования, какова цель профессионального образования сегодня, на что направлено введение компетентностного подхода, и, наконец, почему сложившийся подход к определению целей и содержания образования не позволяет пока провести его модернизацию.

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, – ускорение темпов развития общества. В результате система образования должна готовить своих учеников к жизни, о которой сама она мало что знает. Дети, молодые люди, которые в настоящее время сидят за партами и на вузовской скамье, будут продолжать свою трудовую деятельность примерно до 2060 года и далее. Каким будет мир в середине XXI века – трудно себе представить. Поэтому школа, и средняя, и высшая, должна готовить своих учеников к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

В условиях России требование готовности к переменам конкретизируется в требованиях подготовки учащихся к жизни в ситуации перехода к гражданскому обществу с рыночной экономикой. В этой связи отметим, что такая подготовка не может быть обеспечена за счёт усвоения определённого количества экономических и политических понятий. Требуется другое: выработка умений делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

Другое изменение в обществе, которое также существенно влияет на характер социальных требований к системе образования, заключается в развитии процессов информатизации. Одно из следствий развития этих процессов – создание условий для неограниченного доступа к информации, что, в свою очередь, ведёт к полной утрате школой позиций монополиста в сфере общеобразовательных знаний.

Ещё одно следствие: в условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше будут те (люди, организации, страны), которые способны оперативно находить необходимую информацию и использовать её для решения своих проблем.

В связи с вышеизложенным основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Исследователи в области компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе.

Введение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение ее взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методов и соответствующей среды обучения.

Какие факторы запустили процесс формирования компетентностного подхода в России? Какое значение этот подход имел в системе образования? Какие трудности возникают при внедрении компетентностного подхода?

Можно говорить о трех основных факторах формирования компетентностного подхода в России и его внедрения в федеральные государственные образовательные стандарты.

Первый фактор – это общие изменения трактовки цели образования. Они связаны с тем, что образование есть саморазвитие. И это процесс непрерывный, который не прекращается по завершении определенной образовательной ступени. Человека нужно готовить к непрерывному получению образования в течение всей жизни. И вот эта установка на то, что нужно развивать человека, стала первой причиной.

Второй фактор – это распространение представлений о так называемом человеческом капитале. Эти представления были сформированы в рамках известной Чикагской школы экономики в США. Согласно их представлениям, человек получает образование ради увеличения своего потенциала, ради того, чтобы получить более высокий доход, получить большее удовлетворение от работы. То есть стать более привлекательным на рынке как для работодателя, так и для других людей. Вот эта трактовка знания как капитала, а образования как того, к чему

стремится человек ради практического результата, стала второй причиной перехода к компетенции.

Третья причина, специфическая для России, – это вхождение России в Болонский процесс. Когда в первую очередь европейские страны поставили перед собой задачу достичь такой степени прозрачности образовательных систем, чтобы для каждого работодателя было понятно, какими умениями и навыками обладает человек, получивший образование в любой стране, тогда с 2000 года начался процесс, который получил название «тюнинг» – выработка таких требований к будущему специалисту, которые бы устроили работодателей разных стран. Россия к этому процессу подключилась в 2006 году. И тогда сформировалось то понятие компетенции, которым пользуется система образования сегодня.

Образование можно трактовать как ценность, как процесс, как систему и как результат. Если мы говорим об образовании как о результате, то возникает вопрос: в чем его измерять? И как результат образования можно было бы сформулировать? Эту задачу решают федеральные государственные образовательные стандарты. Россия входит в пул тех стран, где государство выступает основным заказчиком образования, где имеются четко сформулированные квалификационные требования к подготовке специалистов разных направлений.

В период с 1990 по 2005 год образовательные стандарты позволили решить очень важную задачу: они унифицировали образовательное пространство в РФ. Поскольку для любых образовательных учреждений, ведущих подготовку в рамках определенного уровня или направления, стандарты содержали результаты образования в виде набора обязательных дидактических единиц, то есть что должен знать школьник, завершивший образование по определенному предмету и по полной школьной программе, и что должен знать студент, обучающийся какой-то конкретной будущей профессии.

Но ситуация в начале XXI века начала меняться. На смену требованию «знать», появились требования «быть», «действовать», «принимать решение». Произошел так называемый переход от знаниевой парадигмы (когда результат образования — знания) к компетентностной (когда результат образования — компетенция).

В нем (в результате) есть три основных компонента: первый – знание; второй – методология применения этих знаний, владение этой методологией; третий – практический навык.

Изначально подразумевалось, что все три компонента компетенции равнозначны. Однако внедрение компетентностного подхода показало, что практическая направленность начинает преобладать над знаниями, появляется возможность формирования компетенций без прямой опоры на знания. Например, коммуникативные навыки формируются в спорах, в дискуссиях. И тогда предмет дискуссии становится менее значимым, чем

умение отстаивать собственную точку зрения. Это так называемая беззнаниевая форма компетенции.

Таким образом, речь идет о возможном разрыве между знаниями и навыками и преимущественном внимании системы образования именно к развитию практических компонентов. Вторая проблема состоит в том, что существует несколько типологий компетенции. Компетенции могут быть личностные – это требование к личным качествам человека, например мировоззренческим: человек толерантен или агрессивен в общении, разделяет ли он какие-то общие ценности данного общества или он идет вразрез им в своей конкретной повседневной деятельности и готов это делать в профессиональной деятельности.

Компетенция предметная более или менее понятна. Это вот те самые знания, на которые индустриальная система образования традиционно ориентируется. Но есть третий уровень компетенций, который очень труден и малопонятен в том, как их достигать в процессе конкретного образования. Это так называемые метапредметные компетенции. Разрыв между этими типами компетенций, а также неясность того, как они могут быть сформированы в аудиторной и внеучебной деятельности, – это еще одна проблема.

В качестве еще одного сложного момента во внедрении компетентностного подхода нужно указать на сложность в оценке степени сформированности компетенций. Если компетенция – результат образования, то в чем ее измерять? Знаниевый компонент компетенции измеряем, здесь все более или менее понятно. Но если мы обращаемся к личностным или метапредметным компетенциям, то их оценить крайне сложно, поскольку, прежде всего, сложно сформулировать адекватные задания. Компетентностный подход требует оценки качеств самого человека. И в этой оценке качеств должна, безусловно, увеличиться роль учителя, педагога – того субъекта, который видит этот самый личностный рост. Однако современная система оценивания – и в школе, и в вузе – роль учителя как личности, к сожалению, преуменьшает. Те изменения, которые должны произойти в системе образования, в частности, в России, должны быть направлены на повышение значимости фигуры учителя, преподавателя.

Компетентностный подход и новые стандарты, к сожалению, приводят к тому, что в образовательном процессе на ключевые позиции выдвигается технический сотрудник, тьютор, организатор. Прямое общение обучающегося и того, кто учит, становится минимизированным. Это проблема от школы до университетов, проблема многих стран.

Еще одна трудность в реализации компетентностного подхода связана с тем, что стирается грань между трудом (учебой как трудом) и игрой. Все больше, особенно в социогуманитарном образовании, распространяются игровые инновационные формы. Но надо понимать, что игра – это особый

вид человеческой деятельности, и таким способом формируются компетенции человека специфического, готового принять на себя разные роли, действовать в разных ситуациях, как в игре, как ему удобно. Поэтому компетенции – это компетенции человека, готового к действию в неопределенной, в нестандартной среде. Для всех ли видов человеческой деятельности такая задача актуальна? Это большая проблема. Ведь раньше необходимость самостоятельного личностного выбора затрагивала ограниченную часть общества. Сегодня задача лично выбирать свою судьбу, позицию в отношении другого – дело каждого. Компетентностный подход хорош и одновременно опасен тем, что вот эта задача личностного выбора ставится во главу угла.

Методы и технологии, используемые в компетентностном подходе, должны быть ориентированы на формирование деятельностной части компетенций, обеспечивающих в первую очередь самооценку, саморазвитие и самореализацию будущего специалиста. Большинство исследователей считают, что наибольшими возможностями при реализации компетентностного подхода обладают следующие методы и технологии обучения: метод проектов; технологии портфолио; технологии компьютерного обучения.

Большое внимание при компетентностном подходе уделяют самостоятельной работе студентов. Это может быть выполнение домашних заданий с опорой на рекомендованные источники по теме занятий в аудитории, а также подготовка рефератов и сообщений с помощью дополнительной литературы. Рост компетенции студента в профессиональном смысле подразумевает под собой не только выполнение указаний преподавателя, но и поиск эффективных способов обучения.

Компетентностный подход подразумевает изменение и других компонентов, включенных в образовательный процесс. Это педагогические технологии, содержание, средства оценки и контроля. Огромную роль играют такие активные методы обучения, как решение ситуационных задач, общение, диспуты, дискуссии, выполнение проектов.

Существенным препятствием в решении этой задачи выступает устаревшая архитектура учебных помещений, как в школах, так и в вузах. Она отвечает специфике целей образования в индустриальную эпоху, сориентированных на подготовку человека к работе и жизни в стабильных условиях, к решению типичных задач, выполнению деятельности «по образцу» под контролем вышестоящего лица. Для достижения такого рода целей пригодны классно-урочная система (для вуза – традиционная лекционно-семинарская) вместе с соотносительными с ней объяснительно-иллюстративным и репродуктивным методом, реализуемыми в форме рассказа, лекции, беседы, практического занятия и пр. организованностями. Предназначенные для проведения подобных форм педагогической работы учебные аудитории в вузах, классные комнаты в

школах оснащены стационарно расположенной мебелью, плохо поддающейся перемещению, предусматривающей индивидуальную или, в крайнем случае, парную работу, но никак не работу в группах или всем коллективом, внешний контроль со стороны учителя, но негрупповую рефлексию. Напротив, цели образования в информационную эпоху сориентированы на подготовку человека к жизни и труду в меняющихся условиях, к решению нестандартных задач, выполнению творческой деятельности, предполагают в своем результате способность молодых людей самостоятельно мыслить, делать осознанный выбор и нести за него ответственность. Для достижения таких целей пригодны современные формы, методы и технологии: проектная технология, технология ситуационного анализа (case-study), Мастерская знаний (французские мастерские), потфолио, организационно-деятельностная игра, дискуссия и др. Соответственно для их применения нужны мебель гибкой конструкции и раздвижные конструкции учебных помещений. Кардинальное изменение архитектуры академических комнат и заполняющей их мебели требует не только больших финансовых затрат, но и эргономических решений на педагогической основе.

Отмеченные сложности и «узкие места» в реализации компетентностно-деятельностного подхода пока не позволяют решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Вместе с тем в деле ее решения уже много сделано, еще больше – предстоит, и, конечно, эта работа не представляется перспективной без учета зарубежного опыта, опыта наших коллег, прежде всего – ближайших соседей из стран СНГ в той сфере, без модернизации и развития которой немыслимо достойное будущее ни одной страны, – в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коршунова, Н. Л. Понятие модернизации в кругу сопредельных понятий / Н. Л. Коршунова // Понятийный аппарат педагогики и образования / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова : колл. монография. – Вып. 8. – Екатеринбург, 2015. – 368 с. – С. 22–31.

2. Коршунова, Н. Л. Деятельностный подход в современном образовании: сущность, проблемные зоны, перспективы реализации / Н. Л. Коршунова // Известия Воронежского государственного университета, 2014. – № 2(263). – С. 83–90.

3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – Дата доступа : 20.01.2016.

УДК 378 (438)

Нестеренко Инна Борисовна
Доцент кафедры иностранных языков Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, г. Умань, Украина
Innusya6@mail.ru

РЕФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛЬШЕ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: Автор определяет концептуальные основы модели подготовки учителя иностранного языка в Польше, раскрывает тенденции реформирования содержания высшего педагогического образования. Анализирует изменения в содержании подготовки учителя иностранного языка в Польше.
Ключевые слова: Учитель иностранного языка, содержание образования, реформирование образования, организация обучения, Болонский процесс.

Nesterenko Inna
Assistant professor, Department of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

REFORMING THE CONTENTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING IN POLAND IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS

Abstract: The author defines the conceptual framework of the Polish foreign language teachers' training model, monitoring the trends of higher pedagogical education content reforms. The article also discusses the changes in Polish foreign language teachers' training.

Keywords: Foreign language teacher, education content, education reforms, teaching process organization, Bologna process.

Этап развития высшего образования в большинстве стран мира характеризуется особой интенсивностью и масштабами преобразований, обусловленных не только актуальными потребностями социально-экономического развития, но и вовлеченностью систем образования в интеграционные процессы, происходящие в условиях интернационализации и глобализации.

В связи с этим во многих странах мира стоит задача качественной подготовки учителей иностранного языка, которые бы могли владеть навыками коммуникабельности, мобильности, воспринимать общественные изменения не как профессионально-личностный кризис, а как возможность для дальнейшего саморазвития, самосовершенствования, самореализации в творческом педагогическом поиске. Именно на учителя возлагаются чрезвычайно важные функции развития гражданского общества, среди которых формирование потребительской культуры граждан, решение этического аспекта проблемы социального неравенства,

смягчение последствий в обострении противостояния между различными слоями населения и т.д.

Особого внимания заслуживает содержание высшего педагогического образования, поскольку является важной составляющей образовательной политики государства и отличается высокой степенью гибкости и доступности. В условиях современного реформирования педагогического образования, обновления его содержания, решения проблем, связанных с повышением его качества большую роль приобретает изучение и критическое осмысление зарубежного педагогического опыта, среди которого выделяем опыт реформирования содержания образования в Польше.

Присоединившись к Болонскому процессу в 1999 году, Польша начала процесс модернизации педагогической подготовки специалистов в соответствии с европейскими стандартами. Именно поэтому период конца 90-х годов XX–начала XXI вв. в этой стране учеными определяется как время значительных изменений и преобразований во многих сферах общественной жизни, важнейшее место среди которых занимает реформирование образования. Реформы в системе образования Польши имеют много общего с образовательными реформами, которые осуществляются в Украине, поэтому анализ опыта их проведения в соседнем государстве является важным и актуальным.

Отдельные стороны заявленных проблем нашли освещение в научных трудах, которые позволяют решить часть исследовательских задач. К специальным исследованиям по вопросам реформирования содержания подготовки учителей иностранных языков в Польше можно отнести педагогические труды Ч. Банаха, К. Денека, З. Квечинской, Т. Левовицкого, Й. Шемпрух, Р. Шульца, Р. Квашници, М. Шиманкого, М. Селатицкого, Е. Толвинской, А. Вилкомирской, С. Квятковского, З. Ледуховского, Я. Павликовского, М. Табашевского и т. д.

Целью статьи есть определение концептуальных основ современного функционирования и актуальной модели подготовки учителя иностранного языка в Польше, которые составляют одну из тенденций реформирования содержания высшего педагогического образования в условиях глобализации и становления информационного общества, а также введения положений Болонского процесса.

Один из исследователей польской образовательной системы профессор М. А. Добрынин утверждает, что «польская школа и педагогическая мысль за свою многовековую историю развития накопили богатейший теоретический и практический опыт, который может представить значительный интерес для других стран и особенно тех, которые стали на путь национального возрождения и реформируют свои системы народного образования» [1].

Поскольку процессы европейской интеграции охватывают все сферы жизнедеятельности, высшее образование не стало исключением. Польша, четко определив ориентир на вхождение в образовательное пространство Европы, осуществляет модернизацию образовательной деятельности в контексте европейских требований, все настойчивее работает над практическим присоединением к Болонскому процессу.

Одной из важнейших тенденций реформирования содержания высшего педагогического образования в Польше является образовательная стандартизация, которая является главной задачей Болонского процесса. Стандарт, наряду с законом «О высшем образовании», является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, его уровень и форму предъявления, указывает методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения. Посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

Сегодня почти во всех странах мира ученые исследуют особенности подготовки учителя по европейским стандартам. Украинская исследовательница Л. Пуховская отмечает, что «профессиональная подготовка учителей как самостоятельный феномен со своими специфическими характеристиками и особенностями базируется на определенной системе ценностей. Учитель является носителем и выразителем тех ценностей, что лежат в основе общественной жизни, и которому отводилась роль своеобразного инструмента передачи общественных ценностей, посредника между обществом и ребенком» [3, с. 8].

Нужно заметить, что вопрос стандартов профессиональной подготовки учителей отражен в ряде международных документов: рекомендациях ЮНЕСКО и МОТ (Международной организации труда) «О положении и статусе учителей» (1996), Манифесте Совета Европы «На пути в Европу знаний» (1997), «Непрерывное образование: изменение ролей педагогического персонала» (2000 г.) и «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2002 г.) [2, с. 225] и др.

Поскольку одним из ведущих направлений реформирования высшего образования является образовательная стандартизация, содержание педагогической подготовки в Польше, а также пути его обновления и реформирования формализуются в государственных стандартах. Таким образом, государство берет на себя ответственность формулировать перечень обязательных элементов содержания образования, имеющих, по мнению законодателей, общенациональное общественное значение.

Заметим, что в польском высшем образовании существуют общие стандарты для различных направлений обучения и отдельно стандарты,

подготовленные для учителей, говорит об особой подготовке учителя в Польше, а также отличает профессиональное образование от такого образования других стран, в том числе и от Украины. Стандарты подготовки учителей существенно отличаются по своему содержанию и структуре от остальных стандартов, образуются по общему правилу и имеют одинаковую структуру. Создание и осуществление всех образовательных стандартов в Польше координирует Комиссия главного совета высшего образования.

Разработанные 17 января 2012 года новые педагогические стандарты в Польше содержат все требования к компетентностям, квалификационную характеристику и систему диагностики качества знаний [7]. Согласно новейшим стандартам учебный процесс базируется на новом подходе, ключевым моментом которого является студент, который учится, а не студент, которого учат. Результаты обучения свидетельствуют о форсированности знаний, умений, навыков студента. В учебных планах и программах акцентируется внимание на том, что студент будет знать и уметь делать, а не что и как он будет учить.

Новые стандарты подготовки учителя, утвержденные польскими педагогами, существенно изменили содержание высшего педагогического образования в Польше. Основные изменения и модификации нового стандарта касаются:

- организации обучения,
- почасовой нагрузки,
- повышения роли практического обучения,
- гибкости обучения [8].

Согласно реформированному стандарту, современный подход в обучении является абсолютно новым для высшего педагогического образования, поскольку заключается в изучении студентами трех основных модулей и двух дополнительных (факультативных) модулей, в рамках которых студент проходит подготовку к изучению второго предмета [9, с. 125].

Одним из основных положений министерского образовательного стандарта в Польше является то, что после окончания бакалавриата студент может идти работать только в детский сад или в начальную школу, а для работы в средней и старшей школах нужна степень магистра. Не менее важным аспектом модернизированного стандарта есть то, что после окончания учебного заведения студенты имеют право проводить уроки только по одному предмету, то есть получать только одну специальность – главную, а подготовка к преподаванию другого предмета (дополнительная специальность) может осуществляться дополнительно. Распоряжение Министерства образования от 07.09.2004 г. обязало учебные заведения проводить подготовку студентов первой степени по двум предметам, то есть по двум специальностям – главной и дополнительной. Выбор

дополнительной специальности зависит от перечня направлений подготовки, по которым проводилось обучение в вузе. Таким образом, новый образовательный стандарт педагогического образования отменяет обучение по двум специальностям, которое по сей день было обязательным для первой ступени.

Не менее важным изменением является то, что профессиональная подготовка имеет модульный характер, а ее реализация зависит от того, какой образовательно-квалификационный уровень приобретает студент. В связи с такими изменениями содержание подготовки польского учителя иностранного языка заключается в разработке трех основных модулей:

• первый, в рамках которого разрабатываются предметы определенного направления подготовки (специальности), например: история, математика, биология или дошкольное образование и т. д.;

• второй – связан с психолого-педагогической подготовкой, осуществляемой с учетом различных образовательных этапов (детский сад и начальная школа – I этап, средняя школа – II этап, гимназия – III этап, школа после гимназии и профессиональное обучение – IV этап), а также с получением навыков работы с детьми с особыми нуждами (инвалиды или хронически больные дети);

• третий – связан с дидактикой (общей или предметной).

Кроме трех основных существуют также два дополнительных (факультативных) модули, в рамках которых студент может выбирать дополнительную подготовку к изучению второго предмета – это четвертый модуль и пятый модуль, во время которого осуществляется подготовка в сфере специальной педагогики.

Новый педагогический стандарт также повышает роль практического обучения, подчеркивая приобретение практических навыков, необходимых для работы учителя. Стандарт подчеркивает, что подготовка учителей, в первую очередь, заключается в приобретении практических навыков, а теоретические знания являются лишь поддержкой для приобретения этих умений. Практика должна быть организована в школах и учреждениях различных типов, а обязательно в тех, для работы в которых студенты получают подготовку. Педагогические учебные заведения должны так организовывать практическую деятельность, чтобы студент имел возможность участвовать в различных формах деятельности: визиты в школы и институты, наблюдение занятий, помощь учителю в проведении занятий, самостоятельное проведение занятий, планирование и обсуждение мероприятий, проведенных самими студентами и другими [4; 5, с. 96].

Ожидаемым является тот факт, что сегодня остро обсуждается вопрос внедрения нового стандарта педагогического образования к содержанию высшего образования в Польше. Педагоги, которые имеют отношение к модернизированных стандартов для подготовки учителей, высказывают разные мнения. Известный педагог, профессор Академии специальной

педагогики имени М. Гжегожевской в Варшаве Богуслав Сливерский, говоря о компрометации, отмечает «... то, что в соответствии с новыми стандартами достаточным для учителей детских садов и начальных школ есть степень бакалавра, позволяет думать, что чем младше ребенок, тем учитель может быть менее образованный» [6].

Мы согласны с Богуславом Сливерским, ведь также считаем, что воспитатели детского сада и учителя младших классов должны быть максимально осведомленными, ведь речь идет о становлении личности, о маленьких детей, многие из которых еще достаточно уязвимыми, о том, что именно от первого учителя зависят дальнейшие успехи в обучении, а также от его профессиональных квалификаций.

Мы тоже выражаем некоторые сомнения относительно указанного в стандартах роли практического обучения, ведь уменьшение количества часов в педагогическую практику не повысит профессиональных навыков учителя, полученных в школе во время прохождения практики.

Подводя итог, отметим, что Польша активно работает над введением положений Болонского процесса, а именно над модернизацией содержания высшего педагогического образования, чем выполняет обязанности, поставленные перед странами-участницами этого процесса. Одной из основных тенденций реформирования содержания высшего педагогического образования в Польше есть образовательная стандартизация, которая имеет огромное влияние на содержание подготовки будущего польского учителя. Принятие нового Закона «О высшем образовании» стало началом создания абсолютно нового стандарта педагогического образования, как нормативного документа, направленного на стандартизацию содержания профессиональной подготовки учителей иностранных языков в Польше. Изучение концептуальных основ современного функционирования и актуальной модели подготовки учителя иностранного языка в Польше в условиях глобализации и становления информационного общества, а также введения положений Болонского процесса разрешили определить основные изменения и модификации в модернизированном педагогическом стандарте, которые касаются таких составляющих учебного процесса как организация обучения, почасовые нагрузки, дополнительная практика, гибкость обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добрынин, М. А. Польша: история общеобразовательной школы и педагогической мысли (с периода христианизации до 1939 года) / М. А. Добрынин. – Брест : Издательство С. Лаврова, 1997. – 144 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Пуховська, Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – Київ : Вища школа, 1997. – 179 с.
4. Kumik, E. Przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela w szkolnictwie muzycznym [Electronic resource] / E. Kumik – Режим доступа : https://depot.ceon.pl/handle/123456789/4389. – Дата доступа : 27.12.2016.
5. Kupisiewicz, Cz. System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy / Cz. Kupisiewicz // Ruch pedagogiczny. – Warszawa, 2000. – Nr 3–4. – S. 95–98.
6. Nowe standardy kształcenia Nauczycieli [Electronic resource]. – Режим доступа : http://blizejprzedszkola.pl/temat-58,657,nowe-standardy-ksztalcenia-nauczycieli. – Дата доступа : 27.11.2016.
7. Sekułowicz Małgorzata. Nowe standardy kształcenia nauczycieli – ich cel, rola, zadania i dylematy realizacyjne [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.kul.pl/files/581/.../Sekulowicz.pdf. – Дата доступа : 27.11.2016.
8. Tabaszewska Małgorzata. Nowe standardy kształcenia nauczycieli [Електронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1460,Nowe_standardy_ksztalcenia_nauczycieli.html. – Дата доступа : 27.11.2016.
9. Wiśniewska Ewa. Ksztalcenie nauczycieli w Polsce a wyzwania współczesnego rynku pracy w świetle aktualnych regulacji prawnych / Ewa Wiśniewska // Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów ksztalcenia. – Płock : Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2012. – S. 103–135.

УДК 378.016:81'243:316.77

Полева Ирина Алексеевна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
poleva_irina59@mail.ru

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: В статье раскрывается понятие межкультурной коммуникации и ее значение на современном этапе развития общества. Коммуникативная компетенция обусловлена уникальным индивидуальным опытом каждого человека, из чего следует, что при коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, так как они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке, выросших в одной и той же культуре. В статье особое внимание уделяется необходимости обучения студентов иностранному языку с учетом их ознакомления с особенностями культуры стран изучаемого языка. Не возможно говорить об успешной деятельности современного специалиста, работа которого связана с международной деятельностью, без овладения им основными правилами межкультурной коммуникации.
Ключевые слова: Межкультурная коммуникация; компоненты иностранной культуры; языковое пространство; культурное общение.

Poleva Irina

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

ROLE OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES

Abstract: The notion “cross-cultural communication” and its significance at the modern stage of society’s development is revealed in the article. Communication competence is stipulated by the unique experience of each person, it means that while communicating which is the process message exchange the renascence of meanings is constantly taking place as they do not coincide even if you speak the same language and live within the same culture. The necessity to teach students foreign languages taking into account their awareness of culture peculiarities of the language they study is considered. It is impossible to speak about successful activity of modern specialist whose work is connected with international activity without his commanding of main regulations of cross-cultural communication.

Keywords: Cross-cultural communication, components of foreign culture, language space, cultural communication.

Масштабы и интенсивность межкультурных контактов порождают необходимость постоянного их осмысления, интерпретации и сравнения элементов своей и чужой культуры. Изучение иностранного языка является прекрасным средством ознакомления с культурой другого народа и воспитания уважения и любви к ней. В настоящее время, характеризующиеся процессом глобализации и исчезновением границ в Европе, когда люди более свободно могут посещать другие страны, когда интернет завоевывает все большее пространство во всем мире, проблема межкультурных коммуникаций встает особенно остро, и возникает необходимость культурных исследований в процессе преподавания иностранного языка. К основным компонентам иностранной культуры можно отнести следующие элементы, несущие на себе национально – специфическую окраску: традиции; повседневное поведение, художественную культуру, которую можно также отнести к элементам этнографии и этнологии.

Межкультурная коммуникация – это общение, осуществляемое в сфере столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на успех или неудачу коммуникативного события. Это наиболее ярко проявляется в бизнесе, где успех переговоров порой зависит от того, насколько глубоко стороны осведомлены о национальных особенностях, традициях и манерах ведения дел друг друга. Под коммуникативной компетенцией при этом понимается знание используемых при коммуникации правил, а также принципов коммуникативного взаимодействия.

Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и

той же культуры. Коммуникативная компетенция обусловлена и уникальным индивидуальным опытом каждого человека, из чего следует, что при коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, так как они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке, выросших в одной и той же культуре. Само собой разумеется, что при наличии разных культур и разных языков коммуникация осложняется настолько, что едва ли можно говорить о полном понимании. Коммуникация позволяет участникам выражать некоторую внешнюю по отношению к самим участникам информацию, внутреннее эмоциональное состояние, а также статусные роли, в которых они пребывают друг относительно друга [2].

Термин «межкультурная коммуникация» в узком смысле появился в литературе в 70-х годах прошлого века. С самого начала межкультурная коммуникация имела ярко выраженную прикладную направленность. Это не только наука, но и набор навыков, которыми можно и нужно владеть. В первую очередь эти навыки необходимы тем, чья деятельность связана с взаимодействием между культурами, когда ошибки и коммуникативные неудачи приводят к провалам в переговорах, к неэффективной работе коллектива, к социальной напряженности. С развитием межкультурных исследований появляются новые формы тренингов, получивших название межкультурных, или кросс-культурных. Возникает новая профессия – специалист по межкультурному общению, создается международное общество по межкультурному образованию, обучению и исследованиям.

К настоящему моменту научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий. В России идеи межкультурной коммуникации стали активно развиваться в середине 1990-х годов. Первоначально они были связаны с изменением парадигмы обучения иностранным языкам: для эффективного установления межкультурных контактов необходимы не только языковые, но и культурные навыки и умения [5]. Российский исследователь О.А. Леонтович отмечает [6], что при изучении межкультурной коммуникации в России уделяется большее, нежели в Соединенных Штатах, внимание таким междисциплинарным областям, как этнолингвистика, лингвострановедение, лингвокультурология и т.д.

Отсутствие единого теоретико-методологического подхода к изучению межкультурной коммуникации усугубляется разным пониманием терминологии данной сферы. В научно – теоретических текстах, посвященных проблеме коммуникации, чаще всего понятие межкультурной коммуникации употребляется в значении взаимодействии двух участников коммуникативного акта, принадлежащих разным национальным культурам. Так как язык и культура взаимосвязаны, нельзя обучать языку в отрыве от

культуры страны. Язык наиболее точно и ярко иллюстрирует менталитет народа, особенности его культуры.

Современное тесное культурное общение вернуло методику преподавания иностранных языков на круги своя. Теперь, преподаватели стремятся научить студентов практически использовать имеющийся в запасе лингвистический материал. Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. Задачей высшего образования – является формирование широко образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане, например, как изучение иностранного языка без ориентиров на выбранную профессию, то есть технические специалисты должны владеть не только и не столько техническими терминами, но и уметь применять иностранный язык, прежде всего для общения со специалистами своей сферы [4].

Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. А для этого необходимо знать эту культуру, ее основы и особенности.

Существует несколько путей одновременного преподавания языка и культуры. Прежде всего – это ролевые игры. Очень популярная в наше время методика, когда учащиеся входят в положение представителя другой национальности и, стараясь сохранить особенности его культуры и языка, разыгрывают сценки по теме. Это форма театрализованного представления требует, выражаясь языком актеров, максимального проникновения в роль, а значит серьезной подготовки, поиска материалов в книгах и средствах массовой информации. Ролевые игры используются на занятиях, посвященных особенностям ведения деловых переговоров в разных странах, роли менеджера в своей организации, в крупных корпорациях, стратегическому планированию в крупных и мелких фирмах.

Также эффективна подготовка индивидуальных сообщений, содержащих интересные факты по теме урока. Например, высшее образование в одной из стран Европы или в Японии, особенности национальной кухни стран Европы и Азии, особенности ведения деловых переговоров в различных странах и т.п., в соответствии с текущей темой урока. Студенты выбирают страну и готовят десятиминутный обзор по теме. Остальная часть группы тщательно конспектирует выступление, чтобы быть готовой к аргументированному обсуждению. В конце занятия, учащиеся разрабатывают, например, идеальную систему высшего образования в Беларуси, основываясь на опыте и достижениях других стран. Работа каждого студента оценивается отдельно. Групповые сообщения или диалоги, в которых сравниваются и анализируются культурные особенности разных стран в определенной области жизни.

Студенты используют различные визуальные средства: компьютер, на котором демонстрируют видеоклипы, картинки. Очень приветствуется использование на занятиях постеров или красочные презентации по теме.

Поскольку большая часть делового общения в настоящее время проходит в виде различных презентаций, наша цель – научить студентов правильно и грамотно использовать этот вид работы. Любое публичное выступление – это презентация, то есть небольшое театрализованное представление, для которого существуют свои правила. Они могут быть общими для всех, но иметь некоторые особенности в различных странах и культурах. Темп речи, способы привлечения и удержания внимания аудитории несколько отличаются, например, в Италии, Беларуси и Японии. Владеть своим голосом, интонацией, уметь интересно и правильно подбирать, и преподносить информацию для различных слушателей, правильно пользоваться наглядными средствами разных видов в процессе проведения презентации – этими навыками должны обладать хорошие менеджеры. А именно таких руководителей должны готовить университеты.

Студенты обсуждают вопросы менеджмента в сравнении с нашим временем и нашей страной. Этот метод работы помогает учащимся активно пополнить свой запас специальной лексики, узнать новые реалии, характерные для данной страны, погрузиться в мир другой культуры. Контакты с представителями других культур мотивируют студентов к грамотному общению. Обсуждение культурных особенностей той или иной страны на базе личного опыта студентов, знаний, полученных из средств массовой информации, книг, журналов помогают получить актуальные сведения. Учащиеся садятся в круг и в форме свободной беседы делятся информацией с товарищами. Преподаватель предлагает страну для обсуждения, а студенты должны обменяться информацией так, чтобы сложилось наиболее полное и правильное представление о данной стране. Этот вид работы используется в конце модуля или года, когда учащиеся уже имели возможность увидеть страну с разных точек зрения, познакомиться с различными областями жизни ее обитателей и составили свое мнение, которое и должны защитить в конце обсуждения. Домашние сочинения на определенную тему помогают тому, чтобы студенты не забывали грамматику и особенности письменной речи.

В процессе выполнения вышеперечисленных видов работы на занятиях и дома студентам приходится активно пользоваться живым разговорным иностранным языком и, конечно, знакомиться с огромным количеством реалий, присущих обсуждаемым странам. Это значительно обогащает словарный запас молодых людей, развивает их, расширяет круг интересов, что приводит к пониманию собственного места в широком спектре культур.

Восхищаясь культурой других народов, мы с гордостью осознаем большое значение славянской культуры, которая нам особенно близка и

понятна. Изучая многообразие культур, важно воспитать в студентах любовь к своей стране и уважение к другим странам и народам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Билз, Р. Аккультурация / Р. Билз // Антология исследования культуры. – Спб., 1997. – Т. 1. – С. 335.
2. Булдакова, Е. И. «Буферно-синергийные зоны» в пространстве межкультурной коммуникации: автореф. канд.филос.наук / Е. И. Булдакова. – Ростов н/Д, 2008. – 23 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990.
4. Гойко, Е. В. Преграды в межкультурной коммуникации / Е. В. Гойко // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 2. – С. 47–51.
5. Кузьменкова, Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005.
6. Леонтович, О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О.А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 388 с.
7. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
8. Тумаркин, П. С. Русские и японцы: актуальные проблемы межкультурной коммуникации / П. С. Тумаркин // Вестник Московского Университета. Сер.13. Востоковедение. – 1997. – № 1. – С. 13–17.
9. Филипова, Ю.В. Актуализация личностных характеристик коммуникантов в контексте диалога культур / Ю.В. Филиппова // Вестник МГУ. – Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 1. – С. 131–137.
10. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 16.

УДК 372.8:811.111

Нестерчук Галина Владимировна
Доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
galina_nesterchuk@rambler.ru

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые подходы к формированию лингвокультурологической компетенция, необходимой для успешного межкультурного общения, в процессе обучения иностранному языку в вузе. Особое внимание уделяется содержательной стороне учебных материалов, особенностях работы с аутентичным текстом.

Ключевые слова: Межкультурное общение, компетенция, фоновые знания, аутентичные материалы, коммуникативная ситуация, речевые упражнения, текст, концепт, национальная картина мира.

Nesterchuk Galina

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

APPROACHES TO THE FORMATION OF LINGVOCULTUROLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The article deals with some approaches to the formation of lingvoculturological competence, which is necessary for successful cross-cultural communication, in the process of foreign language teaching. Special attention is paid to the contents of educational materials, peculiarities of work with authentic texts.

Keywords: Cross-cultural communication, competence, background knowledge, authentic materials, communicative situation, speech exercises, text, concept, national picture of the world.

Сегодняшние студенты живут в условиях открытого общества, имеют широкий спектр возможностей общения с представителями других культур, поэтому развитие личности обучающегося, способной к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения выступает в качестве основной цели обучения иностранным языкам. Выпускник вуза должен хорошо знать собственную культуру и культуру страны изучаемого языка, выявлять общее и различное в них, чтобы правильно строить и расшифровывать поведение представителя другой культуры, уметь общаться с целью достижения единого культурного значения. В прагматическом аспекте – это формирование коммуникативной компетенции, одной из составляющих которой является лингвокультурологическая компетенция.

На современном этапе развития теории и методики обучения иностранным языкам никто уже не подвергает сомнению необходимость изучения иностранного языка в контексте культуры, что нашло свое теоретическое обоснование и практическую реализации в ряде культурроориентированных концепций: лингвострановедческой (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), социокультурной (В.В. Сафонова, В.П. Сысоев, Г.Д. Томахин), лингвокультуроведческой (В.П. Фурманова), лингвокультурологической (В.В. Воробьев, М.А. Суворова), межкультурной (С.Г. Тер-Минасова, Г.В. Елизарова).

Поскольку лингвокультурологический подход включает культуру как объект обучения иностранному языку, то представление материала должно строиться по принципу «от культурной единицы» (лингвокультуремы), а не языковой. При таком подходе акцент делается не на точечную регистрацию определенной информации о культуре, извлекаемой из определенной языковой единицы, а на отражение в языке некоторого достаточно репрезентативного фрагмента национальной культуры. Отсюда следует, что процесс развития лингвокультурологической компетенции включает:

а) формирование у студентов определенного запаса фоновых знаний, составляющих основу межкультурного общения;

б) овладение лексическими единицами, в которых вербализуются межкультурные концепты;

в) овладение определенными моделями поведения в ситуациях межкультурной коммуникации.

Можно предположить, что развитие лингвокультурологической компетенции студентов университета будет протекать более эффективно путем введения в контекст обучения лингвострановедческого материала с первых дней обучения в вузе, а не только на старших курсах в процессе изучения лексикологии, страноведения, культуры и литературы страны изучаемого языка.

Определяя содержательную сторону учебных материалов, необходимо особое внимание уделять показу современного иноязычного образа жизни через разнообразные аутентичные материалы, отрывки из оригинальных литературных произведений, записи интервью, диалогов, и т.д. Все это служит одним из эффективных средств семантизации языкового материала, создания коммуникативных ситуаций и повышения мотивации изучения иностранного языка.

Лингвокультурологическая ориентация в обучении требует от преподавателя приобщения обучающихся не только к знанию слова, но и к феномену материальной и духовной культуры, в которой отражается история народа, его менталитет в культурно-исторической среде, формирующей языковую личность, и предполагает изучение единиц языка (слов, фразеологизмов, текстов, грамматических явлений) в функционально-культурном аспекте. Для более полного погружения в культуру изучаемого языка необходимо ознакомление с культурным фоном, который стоит за единицами языка и позволяет соотнести поверхностные структуры языка с их глубинной сущностью. Поэтому, на наш взгляд, необходимо уделять внимание пословицам, поговоркам, фразеологизмам, делая акценты на различных смыслах, которые вкладывают представители разных культур в одни и те же слова, а также на особенностях употребления той или иной фразы.

Изданные в университете пособия «Keep up Your English» и «Keep Talking» ставят своей целью подготовку студентов к естественной коммуникации по актуальным для повседневного общения темам на основе текстов монологического и диалогического характера и включают словарь разговорных клише, подлежащих активному усвоению в процессе выполнения речевых упражнений разных типов. Диалоги, как наиболее естественная форма устного общения, знакомят студентов с разговорными конструкциями современного английского языка, иллюстрируют употребление типичных реплик-высказываний, закрепленных национально-историческими и языковыми традициями английского

речевого этикета. Ряд текстов дают информацию о некоторых нормах этикета и речевого поведения, другие – предназначены для повышения языковой и лингвострановедческой культуры студентов. В каждый урок пособия включены стихи английских поэтов, высказывания писателей и видных государственных деятелей, которые могут быть использованы как проблемные ситуации для развития лингвокультурологической компетенции.

Одним из средств формирования лингвокультурологической компетенции является художественное произведение как репрезентант иноязычной культуры, и в нем через язык отражается картина мира инофона.

Многофункциональность текста, столь значимая для практической методики преподавания иностранных языков, подробно рассмотрена во многих работах по вопросам преподавания иностранных языков. Тексты художественного произведения как источник информации о стране изучаемого языка рассматриваются в ряде исследований по лингводидактике, культурологии, лингвокультурологии. Текст как единица языка, как явление языковой и экстралингвистической действительности, представляет собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации; отражение психологической жизни индивида, продукт определенной исторической эпохи и форма существования культуры, а также отражение определенной национальной культуры и традиций. Такое широкое понимание функциональности и содержательной емкости текста дает возможность утверждать, что в тексте в той или иной степени найдут отражение все значимые составляющие лингвокультурной действительности страны изучаемого языка.

Авторы многих исследований по использованию текста в обучении иностранному языку приходят к выводу, что наиболее ярко контекст инофонной культуры проявляется в малых прозаических формах, в частности, в рассказах. Отсюда следует, что на основе текстовой среды формируется лингвокультурологическая компетенция, при этом единицы когнитивной структуры, необходимые для преодоления культурных барьеров, могут исследоваться в процессе текстовой деятельности, т.е. интерпретации художественного текста. В этом плане кажется целесообразным использование текстов учебно-методического пособия «English Practice. Enjoy Reading», которые характеризуются диалогичностью, наглядностью, имплицитностью культуроведческой информации и т.д. В работе с художественным произведением студенты иногда испытывают «информационный пробел» в связи с особенностями языкового сознания носителей иностранного и родного языков, который восполняется наличием лингвострановедческого комментария и кратких биографических сведений об авторах произведений.

Мы единодушны с мнением Н.И. Алмазовой, что овладение языком означает, с одной стороны, овладение теми культурными ценностями, которые накопило данное общество, а с другой стороны, освоение этих ценностей невозможно без знания языка: язык – хранитель культуры, с его помощью культура наследуется новыми поколениями людей данного общества, а также представителями других этнических социумов. Подтверждение данной мысли находим в другом учебно-методическом пособии «Stories for Homereading», которое охватывает проблематику тем: «Национальные особенности», «Английский – язык межнационального общения», «Образование», «Средства массовой информации», «Культурный досуг», «Экологические проблемы». Задания данного пособия включают упражнения на объяснение реалий, коннотативной и фоновой лексики и преследуют главную цель – формирование лингвокультурологической компетенции, необходимой для понимания текста со всеми нюансами значения, включая подтекст.

Учитывая особенности смысловой структуры художественного текста, можно считать, что его использование в учебном процессе дает обучаемым широкие возможности для выражения собственных мыслей, идей, чувств, переживаний, волеизъявлений и стимулирует к дискуссии (обсуждениям, дебатам). Такие возможности обусловлены специфическим свойством художественного произведения – быть второй реальностью, которая в отличие от первой, т.е. жизненной реальности, позволяет думать и говорить о персонажах, с одной стороны, как о живых, реально существующих людях а, с другой стороны, как об образах художественного произведения.

Здесь важно как художественный текст может быть использован для развития и совершенствования лингвокультурологической компетенции, какой комплекс упражнений необходим, чтобы научить студентов понимать и анализировать текст как средство межкультурного общения. Работа над художественным текстом, нам кажется, должна включать три уровня: языковой, фактологический и смысловой.

На языковом уровне необходимо подготовить обучаемых к восприятию и пониманию фактологической, концептуальной, идейно-содержательной и культурологической информации, представленной в тексте. Задания на данном этапе направлены на актуализацию фоновых знаний обучаемых, предварительное снятие возможных языковых трудностей и включают работу по усвоению лексической стороны текста. Задания на этой фазе работы с художественным текстом предлагают отметить в тексте рассказа информацию, которая несет в себе знание о культуре страны изучаемого языка; исключить из данного списка слова/словосочетания, которые не являются лексикой с культурным компонентом значения; распределить лексику из данного списка на три группы: безэквивалентную, фоновую и коннотативную; определить

главный концепт текста; найти в тексте лексику, которая репрезентирует данный концепт, распределить ее в рамках поля; найти в словарях различного типа словарные статьи относительно главного концепта, сравнить их и определить какого рода информацию они содержат и т.п.

На фактологическом уровне студенты получают задания прочитать название текста; предположить, о чем может идти речь в тексте; прочитать текст, определить героев произведения; прокомментировать принадлежность главных героев к культуре изучаемого языка; найти дополнительную информацию об упомянутых в тексте географических реалиях и т.п.

На уровне смыслового содержания задания включают составление рассказа о событиях, описанных в рассказе, значимых для лингвокультурологической интерпретации; объяснение поведения действующих лиц (является ли оно типичным для представителей данной культуры, являются ли проблемы, поднимаемые в данном произведении, общечеловеческими или они актуальны только для жителей страны изучаемого языка).

На заключительном этапе работы над художественным текстом студентам необходимо реализовать все накопившиеся в процессе работы с ним мысли и идеи в виде устного или письменного речевого высказывания. Таким образом, оперируя теми знаниями, которые студенты самостоятельно получили из лингвострановедческих словарей, а также путем экспликации скрытой в тексте страноведческой информации, обеспечивается более глубокое осмысление художественного текста, позитивное восприятие культуры страны изучаемого языка, активизация интереса к межкультурному сравнению, расширение знаний о специфике национальной картины мира представителей иной лингвокультурной общности.

Использование данной модели работы по формированию лингвокультурологической компетенции в процессе изучения иностранного языка ориентировано на усвоение знаний, которые становятся средством и орудием активной деятельности студента, что способствует развитию его личности, а также приближает учебный процесс к ситуациям общения в межкультурной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. …докт. пед. наук [Текст] / Н. И. Алмазова. – СПб, 2003.

2. Нестерчук, Г. В. Stories for Homereading = Пособие по домашнему чтению / Г. В. Нестерчук, И. Л. Кондратюк. – Брест : БрГУ, 2012. – 105 с.

3. Нестерчук, Г. В. Keep Talking = Говорим по-английски : учебно-методическое пособие/ Г. В. Нестерчук, Н. А. Паукова. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 172 с.

4. Нестерчук, Г. В. Keep up Your English = Совершенствуйте свой английский : пособие / Г. В. Нестерчук. – Брест : Изд-во БрГУ, 2008. – 166 с.
5. Нестерчук, Г. В. English Practice. Enjoy Reading = Практика английского языка. Пособие по домашнему чтению / Г. В. Нестерчук. – Брест : БрГУ, 2011. – 100 с.

УДК 378.016:811.111(476)

Василюк Татьяна Валентиновна
Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
tanya_vasilyuk@rambler.ru

ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА В УСЛОВИЯХ БЕЛОРУССКОГО ВУЗА

Аннотация: Статья посвящена проблемам межъязыковой интерференции при изучении английского языка студентами из Туркменистана. Основное внимание уделяется фонетическим особенности туркменского языка, знание которых может помочь преподавателям белорусских вузов предупредить и скорректировать произносительные ошибки в англоязычной речи туркменских студентов, а также помочь им облегчить усвоение тех фонетических явлений английского языка, которые имеют аналоги в туркменском.
Ключевые слова: Межъязыковая интерференция, трансференция, преподавание английского языка, туркменские студенты, звук, фонема, фонетические особенности.

Vasilyuk Tatiana
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE PROBLEM OF CROSS-LANGUAGE INTERFERENCE IN LEARNING ENGLISH BY STUDENTS FROM TURKMENISTAN AT BELARUSIAN UNIVERSITIES

Abstract: The article deals with the problem of cross-language interference in learning English by students from Turkmenistan. The author focuses on the phonetic features of the Turkmen language, the knowledge of which could help teachers of Belarusian universities to prevent and correct pronunciation errors in the English speech of Turkmen students and to help them facilitate the mastering of the English phonetic phenomena analogous to those in the Turkmen language.
Key words: Cross-language interference, transference, teaching English, Turkmen students, sound, phoneme, phonetic features.

В процессе обучения студентов иностранному языку закономерным представляется учет особенностей родного языка обучаемых, так как при языковом контакте возникает взаимовлияние языков, которое может быть как отрицательным, так и положительным. Отклонения он нормы в иноязычной речи, являющиеся следствием переноса навыков родного

языка на изучаемый иностранный язык, называются интерференцией [1]. Межъязыковая интерференция происходит, когда говорящий приравнивает единицы одного языка к единицам другого по причине их сходства по форме, по дистрибуции, или тому и другому. Помимо явления интерференции, лингвисты выделяют и явление трансференции – положительный перенос элементов и навыков родного языка при обучении другому. Трансференция выступает как процесс ускорения в обучении неродному языку в случаях, когда фонетико-фонологические, лексические, грамматические явления родного и изучаемого языков совпадают [2, с. 109].

Преподаватели английского языка, работающие в большинстве белорусских вузов, как правило, являются носителями русского языка, что позволяет им понимать причины речевых ошибок, совершаемых белорусскими студентами, предупреждать и корректировать их или, наоборот, помогать студентам осуществлять положительный перенос, если аналогичное явление существует в русском языке. Однако наличие достаточно большого контингента иностранных студентов в белорусских вузах в последние годы ставит перед преподавателями новую задачу – корректировать учебный материал в связи с особенностями родного языка студентов, с позиций которого они подходят к изучению иностранного языка.

На данный момент подавляющее большинство иностранных студентов, изучающих английский язык в качестве основной специальности на факультете иностранных языков или в качестве дополнительной специальности на филологическом факультете Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, – граждане Туркменистана. Для повышения эффективности учебного процесса белорусским преподавателям целесообразно ознакомиться с теми особенностями туркменского языка, которые могут влиять на формирующиеся навыки овладения туркменскими студентами англоязычной речью.

В центре внимания данной статьи находятся фонетические особенности туркменского языка, знание которых может помочь преподавателям белорусских вузов предупреждать и корректировать произносительные ошибки в англоязычной речи туркменских студентов, обусловленные влиянием туркменского языка, а также помочь им облегчить усвоение тех фонетических явлений английского языка, которые имеют аналоги в туркменском.

Звуковой состав английского и туркменского языков отличается как по количеству, так и по качеству фонем. В английском языке 44 звука: 20 гласных и 24 согласных. В туркменском языке 37 звуков: 16 гласных и 21 согласный. В туркменском языке, как и в английском, существует противопоставление долгих и кратких гласных. Это позволяет

осуществлять положительный перенос, несмотря на то, что эти явления не являются абсолютно идентичными в двух языках. Долгие гласные в туркменском языке произносятся как две кратких гласных. Английские же долгие гласные произносятся более протяжно, при этом они имеют наибольшую длительность в конце слова, перед звонкими согласными их длительность сокращается, перед глухими согласными они произносится наиболее кратко, однако они все равно остаются долгими, например: bee – bean – beat [bi: – bi:n – bi:t]. Кроме того, один и тот же гласный звучит немного дольше в ударном положении, чем в безударном, например: part [pɑ:t] – participate [pɑ:'tɪsɪpeɪt]. Но подобные различия не значимы для дифференциации лексического значения и, соответственно, не играют существенной роли при межъязыковой интерференции. Важно само противопоставление долгих и кратких гласных, так как оно носит смыслоразличительный характер как в английском, так и в туркменском языках. Любопытно отметить, что разница между долгими и краткими туркменскими гласными на письме никак не отражается, например: при кратком произношении гласной слово ot [ot] переводится как ‘трава’, при долгом [o:t] – ‘огонь’ (ср. также at [at] ‘лошадь’ и [a:t] ‘имя’; uç [u:ʧ] ‘конец’ и [uʧ] ‘летай’).

В туркменском языке имеются межзубные звуки [θ] и [ð], на письме обозначаемые буквами s и z соответственно. Строго говоря, они являются не межзубными, а апикальными, т.е. при их произнесении кончик языка лишь соприкасается с верхними зубами и образует узкую щель [3, с. 18]. Однако их противопоставление зубным звукам [s] и [z], хоть и не характерным для собственно туркменских слов, но все же произносимым в заимствованных словах и в некоторых диалектах, значительно облегчает обучение студентов произношению межзубных английских звуков [θ] и [ð].

Аналог в туркменском языке существует также для английского велярного сонанта [ŋ] (обозначаемого на письме буквой ñ) с той лишь разницей, что английский звук имеет более переднюю артикуляцию [4, с. 34]. Как и в английском языке, туркменский звук [ŋ] встречается только в середине и конце слова (например, mаña ‘мне’, adyñ ‘твое имя’).

Похожа на английскую звонкую аффрикату туркменская фонема [ʤ] (на письме передаваемая буквой j). При произнесении туркменской глухой аффрикаты [ʧ] (на письме буква ç) смычка образуется в средней, а не в передней части твердого нёба [3, с. 18]. Иными словами, туркменский звук [ʧ] не такой «мягкий», как английский. Встречаются аффрикаты [ʤ] и [ʧ] во всех позициях в слове и в английском, и в туркменском языках (например, jan ‘душа’, ikinji ‘второй’, saç ‘волосы’, çykmak ‘выходить’).

При произнесении туркменских согласных [d], [t], [n] кончик языка находится на альвеолах, как и в случае с английскими аналогами. В то же время туркменский звук [l], как правило, относится к зубным, хоть и при

его произнесении кончик языка закрывает нижний край верхних альвеол [4, с. 37]. Существующие, как было указано выше, лишь в заимствованных словах и в некоторых диалектах звуки [s] и [z] относятся к зубным.

Есть в туркменском языке и губно-губной звук, похожий на английский [w], произносимый при напряженных скрученных наподобие воронки губах, например: vatan ‘родина’, hova ‘воздух, погода’, av ‘охота’. Но не стоит путать этот звук с фрикативным губно-губным [β], который является вариантом фонемы [b] в середине слова в интервокальной позиции или в соседстве с фрикативными, например: torba [to:βo] ‘сумка, мешочек’, sabyn [saβy:n] ‘мыло’. При произнесении звука [β] губы сближены, но не работают активно, как при произнесении [w].

Туркменскому языку, также как и английскому, чужда палатализация. Лишь звук [l] может в отношении «твердости» и «мягкости» произношения колебаться в довольно широких пределах в зависимости от артикуляции стоящего рядом звука [4, с. 35], что также напоминает «светлый» и «темный» варианты английского звука [l].

Как видим, между туркменскими и английскими звуками существует ряд сходств, опираясь на которые, преподаватель может помочь студентам-туркменам лучше усвоить фонетику английского языка.

С другой стороны, определенные расхождения в фонетической системе двух языков могут служить причиной межъязыковой интерференции, и задача преподавателя предупредить и/или своевременно исправить ошибки в английском произношении туркменских студентов.

Одной из таких особенностей является туркменский альвеолярный дрожащий звук [r]. Он отличается от английского заальвеолярного щелевого [r], при произнесении которого слегка загнутый назад кончик языка поднимается к заднему скату альвеол, образуя щель, и остается абсолютно неподвижным, не касаясь альвеол. При произнесении туркменского звука [r] кончик языка вибрирует, ударяясь об альвеолы, подобно тому, как это происходит в русском языке. Практика показывает, что замена английского щелевого звука [r] дрожащим – явление довольно частое в речи туркменских студентов, изучающих английский язык в белорусских вузах. Причина может заключаться в том, что все они, как правило, владеют русским языком, и интерференция в данном случае происходит под влиянием двух языков – родного (туркменского) и русского, усвоенного до начала изучения английского.

Туркменским студентам иногда трудно освоить английские дифтонги [eə] и [ɪə]. так как такой тип фонем вообще отсутствует в туркменском языке. Чтобы облегчить произнесение дифтонга они прибегают к вставке звука [j] между его элементами, превращая его из односложной фонемы в двусложное сочетание, например, слово hair некоторые студенты произносят как ['hejə], near как ['nɪjə].

Фонетическая система английского языка допускает многочисленные сочетания согласных в любой позиции, в то время как в туркменском языке сочетаемость согласных ограничена. Более того, в туркменском языке сочетания согласных в конце слова почти отсутствуют, тогда как в английском языке в конце слова встречаются стечения до нескольких согласных. Под влиянием фонетической системы родного языка многие студенты вставляют гласный звук [ə] между согласными, например, слова tastes, costs, fields, friends звучат как ['teɪstəs], ['kɔstəs], ['fiːldəz], ['frendəz].

Значительную трудность для туркмен представляет усвоение английского ударения. В туркменском языке, как правило, ударение падает на последний слог. В английском языке ударение может смещаться при образовании новых слов. Туркменские студенты склонны ставить ударение на один и тот же слог в однокоренных словах, например, на первый, как в случае с person – personality, или на второй, как в словах industry – industrial, по-видимому, по аналогии словом из пары, которое им лучше знакомо в силу большей частотности своего употребления.

Существуют и другие специфические черты фонетики туркменского языка (губной сингармонизм, стяжение слов, падение согласных и т.д.), но при обучении студентов английскому произношению не было замечено случаев межъязыковой интерференции, ими обусловленных.

Преодоление или уменьшение языковой интерференции при обучении английскому языку иностранных студентов представляется очень сложной задачей, но знание особенностей родного языка студентов, с позиций которого они подходят к изучению английского языка, ведет к ее значительному уменьшению. Преподаватель может бороться с интерференцией, лишь хорошо зная, в каких случаях отмежеваться от родного языка студентов, а когда опираться на него. Наряду с этим при обучении иностранному языку следует умело использовать совпадающие элементы систем родного и изучаемого языков.

Перспективным представляется разработка конкретных приемов и методов предотвращения и коррекции фонетических ошибок при обучении туркменских студентов английскому языку, а также изучение особенностей туркменского языка, приводящих к межъязыковой интерференции на других языковых уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов, В. А. Интерференция / В. А. Виноградов // Языкознание : Большой энциклопедический словарь ; под ред. В. Н. Ярцевой [и др.]. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 197.

2. Карташова, В. Н. Проблема интерференции в обучении немецкому языку / В. Н. Карташова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – [Электронный ресурс]. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 3 (45) : в 3-х ч. Ч. II. С. 109–111. – Режим доступа : www.gramota.net/editions/2.html. – Дата доступа : 26.10.2016.

3. Грунина, Э. А. Туркменский язык : учебное пособие / Э. А. Грунина. – М. : Вост. лит., 2005. – 288 с.

4. Поцелуевский, А. П. Фонетика туркменского языка / А. П. Поцелуевский. – Ашхабад : Туркменгосиздат, 1936. – 66 с.

УДК 378.2

Самойленко Наталья Борисовна
Профессор кафедры иностранных языков и методики обучения Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, Россия
sevschool@narod.ru

ОЦЕНКА КВАЛИФИКАЦИИ ВЫПУСКНИКА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация: Рассматривается проблема создания системы оценки уровня сформированности профессиональных и коммуникативных компетенций и результатов обучения, представлен опыт создания банка контрольных и учебных заданий, способствующего определению уровней сформированности профессиональных и коммуникативных компетенций студентов гуманитарного профиля.
Ключевые слова: Оценочные средства, сформированность профессиональных и коммуникативных компетенций, результат обучения.

Samoylenko Natalia
Professor, Department of Foreign languages and Teaching Methodology, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

QUALIFICATION ASSESSMENT IN HUMANITIES EDUCATION IN COMPETENCE APPROACH STUDY

Abstract: The problem of creation of the assessment system of professional and communicative competence skills level and teaching results is examined, experience of control and educational tasks bank design for determination of professional and communicative competence skills level of humanities profile students is presented.
Keywords: Bank of assessment tasks, professional and communicative competence development, teaching result.

Переход на ФГОС ВПО поставил перед российскими вузами сложную задачу, обеспечивающую получение образовательного результата – формирования всех видов компетенций. Первой частью этой задачи является создание современных образовательных технологий для формирования у обучающихся требуемых компетенций. Второй частью – создание фондов оценочных средств, позволяющих проводить объективную комплексную оценку сформированных компетенций [9].

Одновременно с этим при организации учебного процесса российские вузы стремятся учитывать требования, предъявляемые к высшей школе Болонским процессом: повышение «прозрачности» высшего образования, способствующей росту академической и профессиональной мобильности

профессорско-преподавательского персонала; достижение совместимости, сравнимости дипломов, степеней и квалификаций, тесное сотрудничество между системами признания и аккредитации; расширение диверсификации образовательных структур, программ, форм обучения, а также индивидуализация образовательных маршрутов [5].

Федеральные государственные образовательные стандарты в соответствии с принципами Болонского процесса ориентированы на выработку у студентов компетенций – динамического набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно профессионально реализовываться в широком спектре отраслей экономики и культуры [7].

Таким образом, стоящая перед российскими вузами в ближайшие годы задача – выработать образовательные технологии и научиться формировать оценочные средства, которые позволяют: формировать у обучающихся требуемые образовательной программой универсальные (общекультурные) и профессиональные компетенции, проводить объективную комплексную оценку сформированных компетенций [5].

Сформировать компетенцию значит выработать готовность, способность к конкретному действию, найти новый способ действия в нестандартной ситуации, иметь ценностную ориентацию [4]. Можно ли научить компетенциям?

По мнению отечественных и зарубежных исследователей, компетенции не являются неизменным качеством в структуре личности человека. Они развиваются, совершенствуются или исчезают при отсутствии стимула к их проявлению. Поэтому можно только промониторить уровень сформированности компетенций [10]. Уровень сформированности компетенции является скрытым (латентным) параметром и непосредственно измерен быть не может. При его оценивании используют вероятностный подход [1].

Международный проект Tuning Educational Structures («Настройка образовательных структур») видит свою роль в том, чтобы создать инструменты для проектирования и реализации образовательных программ. Формы контроля должны еще более, чем раньше, стать своеобразным продолжением методик обучения, позволяя студенту более четко осознавать свои достижения и недостатки, корректировать собственную активность, а преподавателю – направлять деятельность обучающегося в необходимое русло [6].

Общим вектором изменения технологий обучения должны стать активизация студента, повышение уровня его мотивации и ответственности за качество освоения образовательной программы [3].

Исходя из этого, оптимальным путем формирования систем оценки качества подготовки студентов при реализации компетентностного

подхода мы считаем сочетание традиционных методов и средств проверки знаний, умений и навыков и инновационных подходов, ориентированных на комплексную оценку формирующихся компетенций [2].

Достоинствами контроля с помощью технических средств и информационных систем является: оперативное получение объективной информации об усвоении студентами контролируемого материала, возможность детально и персонифицировано представить эту информацию преподавателю, формирования и накопления интегральных (рейтинговых) оценок достижений студентов по всем дисциплинам и модулям образовательной программы, привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсам и средствами, возможность самоконтроля студентов.

В ФГАОУ ВПО «Севастопольский государственный университет» (СевГУ), «Гуманитарно-Педагогический университет» (ГПИ) созданы и поддерживаются условия для развития личности и регулирования социально-культурных процессов, способствующих укреплению нравственных, гражданственных, общекультурных качеств обучающихся, для формирования общекультурных (социально личностных) компетенций студентов [8].

Нами рассмотрены системы оценки уровня сформированности компетенций и результатов обучения, создан банк контрольных и учебных заданий, способствующий определению уровней сформированности профессиональных и коммуникативных компетенций студентов; дается их характеристика, способы и формы оценки, уровни сложности. Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях: оценка уровня освоения дисциплин; оценка компетенций обучающихся.

Основной целью дисциплины «Практикум по межкультурной коммуникации» является развитие способности к самоорганизации, деловому и межкультурному общению. Предлагаемый курс направлен на овладение студентами необходимым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных и профессионально-ориентированных задач в области академической и трудовой самореализации.

Английский язык в магистратуре изучается как **прикладная** дисциплина. Обучение языку проводится **в связи с** изучаемыми студентами **основными и специальными дисциплинами,** а также с учетом будущей профессиональной деятельности. Данная связь нашла отражение как в структуре программы, так и подборе учебного материала. Учебный материал соответствует тематике основных и специальных курсов программы подготовки магистров. Это призвано обеспечить большую эффективность **формирования и развития основных**

компетенций выпускника магистерской программы в рамках всех основных и специальных дисциплин.

Курс в первую очередь ориентирован на формирование у магистрантов системных (способность использовать теоретический язык знаний при анализе конкретных ситуаций; умение организовывать беседы, включая переговоры в многоязычной среде; способность к работе в международных организациях) и коммуникационных компетенций (получение, понимание и анализ информации профессионального характера; способность осуществлять перевод деловой беседы с использованием понятийного аппарата; перевод специальных текстов профессиональной направленности с русского языка на английский; использование иностранного языка как инструмента для профессионального развития; публичные выступления на профессиональные темы).

В результате изучения дисциплины студент должен обладать следующими *профессиональными компетенциями:*

– владение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в разных сферах коммуникации, умение адекватно использовать их при решении профессиональных задач (ПК-3);

– умение выстраивать прогностические сценарии и модели развития коммуникативных и социокультурных ситуаций (ПК-16).

Данная дисциплина предназначена для обучения студентов 5 курса (первый год обучения), проходящих программу подготовки магистра. Изучение дисциплины «Практикум по межкультурной коммуникации» основывается на знаниях, полученных слушателями при изучении курса «Основной иностранный язык» бакалавриата. Данный курс является одним из звеньев системы школа – вуз – послевузовское обучение, и как таковой предназначен как для студентов, которые обучались по программе бакалавра, то есть изучали ранее курс «Основной иностранный язык», так и для студентов, которые получили степень бакалавра в других вузах и поступили в магистратуру СевГУ. Дисциплина «Практикум по межкультурной коммуникации» (М1.В.1.2) относится к базовой части блока дисциплин «Общенаучного цикла» ФГОС ВПО по направлению подготовки магистров. Знания, приобретенные навыки и умения, способности и компетенции, сформированные в курсе «Практикум по межкультурной коммуникации» будут использованы при написании выпускной магистерской работы, при работе с аутентичными источниками профессиональной направленности.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей магистерской программы (текущая и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы,

тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом.

Фонды оценочных средств должны быть полными и адекватными отображениями требований ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, соответствовать целям и задачам магистерской программы и ее учебному плану. Они призваны обеспечивать оценку качества универсальных и профессиональных компетенций, приобретаемых выпускником.

При разработке оценочных средств для контроля качества изучения модулей, дисциплин, практик должны учитываться связи между включенными в них знаниями, умениями, навыками, позволяющие установить качество сформированных у обучающихся компетенций по видам деятельности и степень готовности выпускников к профессиональной деятельности в целом.

При проектировании оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности обучающихся к творческой деятельности, их готовности вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения. Представим инновационные оценочные средства в условиях компетентностного подхода:

1) тесты разного уровня сложности: тесты по узнаванию, тесты-подстановки, конструктивные тесты; типовые задачи; задания, содержащие продуктивную деятельность; проблемы, решение которых есть творческая деятельность, сопровождающаяся получением объективно новой информации;

2) тесты действия (performance tests): выполнение какого-нибудь практического действия (практические испытания): ситуационные тесты (имитационные методы учебной деятельности); кейс-метод; метод проектов.

Помимо индивидуальных оценок студенты должны использовать групповые оценки и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами рефератов, проектов, дипломных, исследовательских и других работ; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей.

Новая система организации учебного процесса требует иных подходов к организации контроля качества приобретенных студентом во время занятий знаний, умений и навыков. Традиционная система экзаменов страдает недостаточной объективностью и снижением мотивирующей функции контроля. Необходимы более совершенные методы оценки знаний студентов. Для осуществления нового подхода

предлагается создание в вузах центров независимой (внешней) экспертизы итоговых экзаменационных работ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. И. Методические рекомендации по разработке проектов Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В. И. Байденко, Н.И. Максимов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 104 с.

2. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларинова. – М. : Логос, 2011. – 334 с.

3. Дурнева, Е. Е. Построение компетентностной модели выпускника МГГУ имени М. А. Шолохова : Учеб. пособие / Е. Е. Дурнева, В. Д. Нечаев. – М. : РИЦ МГГУ имени М. А. Шолохова, 2010. – 109 с.

4. Елисеев, И. Н. Методы, алгоритмы и программные комплексы для расчета характеристик диагностических средств независимой оценки качества образования : монография / И. Н. Елиссев. – Новочеркасск : Лик, 2010. – 316 с.

5. Кеннеди, Д. Написание и использование результатов обучения : практическое руководство // Сравнительный анализ опыта разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ в вузах Российской Федерации и ведущих европейских стран (в контексте Болонского процеса) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://main. isuct.ru/ files/ edu/ umu/publ_result_obucheniya.pdf. – Дата доступа : 11.12.2016.

6. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.html. – Дата доступа : 11.12.2016.

7. Ковтун, Е.Н. Способы оценки уровня сформированности компетенций // Доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ», Санкт-Петербург – Пушкин. – Учебный центр подготовки руководителей, 10–11 июня 2014.

8. Самойленко, Н. Б. Организация профессиональной педагогической поддержки преподавателя/учителя в современном вузе // Традиции и инновации в изучении и преподавании филологических дисциплин в вузе и школе : коллективная монография [Под ред. Л. В. Адониной, О. С. Фисенко]. – М. : Перо, 2015. – С. 86–106.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe new list.plx?substr= 040400&st=2010. – Дата доступа : 11.12.2016.

10. Parry, S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study / S.B. Parry // Training. – 1996. – V.33. – P. 48–56.

IV. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 378; 811.112.2

Бартош Дана Казимировна
Профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия
bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна
Доцент кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия
kharlamariya@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья посвящена вопросам организации практико-ориентированного обучения в педагогическом вузе с целью повышения качества образования, а именно уровня сформированности профессиональных педагогических компетенций и конкурентоспособности выпускников. В статье рассматриваются принципы организации практико-ориентированного учебного процесса. Данные принципы учитывают особенности профессиональной подготовки учителей иностранного языка, специфику предмета иностранный язык, а также современные тенденции в развитии общества и образования.
Ключевые слова: Модернизация образования; практико-ориентированное обучение; практико-ориентированный учебный процесс; практико-ориентированные технологии; профессиональная подготовка.

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

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

ORGANIZATION OF THE PRACTICE-BASED EDUCATIONAL PROCESS IN VOCATIONAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract: The article is devoted to the questions of the practice-based training organization in pedagogical university in purpose of improvement of quality of education, level of formation of professional pedagogical competences and competitiveness of graduates. In the article the principles of organization of practice-based educational process are considered. These principles consider features of vocational training of foreign language teachers, specifics of the foreign language subject and also current trends in society and educational development.
Keywords: Modernization of education; practice-based training; practice-based education; practice-based technologies; vocational training.

Активные инновационные процессы в политической и социально-экономической жизни современного общества обусловливают значительные изменения в системе российского образования. Реформы в данной сфере направлены на модернизацию профессиональной подготовки с целью повышения качества обучения.

Одной из положительных оценок качества подготовки специалистов является удовлетворенность работодателей уровнем профессиональной подготовки молодых специалистов [4]. В то же время анализ многочисленных исследований, посвященных изучению требований работодателей к квалификации выпускников, позволил выявить основную проблему российских молодых специалистов – недостаток практических навыков. Эта претензия предъявляется большинством работодателей независимо от специфики осуществляемой деятельности. В качестве причин данной проблемы озвучиваются, как правило, доминирование в учебном плане общих теоретических курсов, отсутствие практики на реальных предприятиях или низкий уровень и формальный характер практики.

Среди минусов образования работодатели также называют неумение работать в команде, отсутствие процессного мышления, умений анализировать проблему и находить пути ее решения и т.д. Но именно общие (ключевые, универсальные, надпрофессиональные) компетенции приобретают сегодня особенно важное значение. Проведенное нами исследование, связанное с изучением требований работодателей к уровню профессиональной компетентности выпускников разных квалификаций и возможностей трудоустройства бакалавров по направлению «Педагогическое образование», показало, что для работодателей релевантными моментами в вопросе приема молодых выпускников на работу являются, помимо специальных знаний, личностные качества потенциальных работников. Работодатели хотят видеть у молодых специалистов активную жизненную позицию, высокую мотивацию, способность к саморазвитию, трудолюбие, сформированные коммуникативные навыки. Данное положение находит отражение в содержании компетенций, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Необходимые нормативные характеристики педагога включают в себя сегодня креативность как способ бытия в профессии, способность и готовность создавать новую педагогическую реальность, основываясь на целях, содержании, методах и формах разнообразных образовательных систем. Также профессионально компетентный педагог должен обладать навыками и умениями рефлексии, которая предполагает самоанализ деятельности и себя как личности.

В связи с вышесказанным наиболее целесообразным путем модернизации системы высшего образования представляется повышение

ее адекватности запросам отрасли, то есть реализация практико-ориентированного подхода к образованию. «Становится гораздо важнее научиться приобретать знания на рынке труда, так как востребованы не знания сами по себе, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции» [1, с. 23]. В отличие от академической модели, ориентированной главным образом на углубленное изучение и понимание предмета, на их научное исследование, программы с практической направленностью направлены, прежде всего, на овладение практическими навыками и умениями, необходимыми непосредственно для профессиональной деятельности в той или иной отрасли [7].

Практико-ориентированный подход к организации учебного процесса позволяет осуществлять профессиональную подготовку студентов в контексте будущей профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода. То есть профессиональные педагогические компетенции формируются в условиях практико-ориентированного учебного процесса посредством активного включения студентов в практическую деятельность. Цели, задачи, принципы, закономерности практико-ориентированного учебного процесса отвечают педагогическому. В то же время специфика практико-ориентированного учебного процесса заключается в формировании практических навыков в процессе решения учебных задач.

Данная специфика обусловлена, главным образом, тем, что педагог формирует свой профессиональный потенциал на основе накопленного им социального опыта, психологических, педагогических и предметных знаний, умений и навыков, обеспечивающих нахождение и применение оригинальных решений, новаторских форм и методов, что способствует совершенствованию профессиональных компетенций. Обучение, предполагающее только передачу готовых знаний, становится неэффективным. Более важным оказывается развитие у студента таких личностных качеств и способностей, которые позволяют ему самостоятельно ориентироваться в мире знаний и умений. Усвоение знаний не означает более подгонку личности под определенный стандарт. Напротив, оно понимается сегодня как средство развития личности, расширения ее деятельных способностей. Неограниченные возможности в этом процессе имеют практико-ориентированные технологии. Характеристика основных их составляющих компонентов: методического, организационного и информационного [2, с. 54–57; 5, с. 113] – позволяет выделить основные достоинства практико-ориентированных технологий:

– предоставление большей свободы в выборе образовательного маршрута, направлений высшего образования, уровней профессиональной подготовки;

– гибкость в трансформировании структур и вариативность

содержания профессионального образования с учетом быстро изменяющейся конъюнктуры рынка труда;

– экономичность относительно материальных затрат и суммарных объемов образовательных услуг;

– обеспечение более рационального использования научно-педагогических кадров и учебно-лабораторных баз вузов.

Учитывая специфику практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке в педагогическом ВУЗе, предмета «Иностранный (немецкий) язык», а также современных тенденций в развитии общества и системы образования, мы выделяем следующие принципы организации практико-ориентированного учебного процесса:

1. Принцип накопления и осмысления собственного профессионального опыта предполагает осведомленность учителя иностранного языка в области науки, представителем которой он является, и которая аккумулирована в учебном предмете (профессиональная компетенция); освоение совокупности знаний и умений структурировать научное и практическое знание в целях решения педагогических задач (педагогическая компетенция); знание методов, их выбор, эффективность применения (методическая компетенция); знания, языковые и неязыковые умения и навыки общения (коммуникативная компетентность) [2, с. 23]. Мониторинг учебных программ в педагогических вузах показывает важность установления рационального соотношения, а также согласованности содержания разных педагогических и специальных дисциплин. Усилить практическую направленность образовательного процесса при сохранении его фундаментальности помогают формы учебного процесса: практикумы, мастер-классы, тренинги, деловые игры, проектные и проблемные методики, самостоятельные исследования и т.п. В ходе выполнения практико-ориентированных заданий будущие учителя осуществляют апробацию инновационных интерактивных технологий, приемов обучения и форм организации учебного процесса, а также развивают креативность как способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс. Примером подобных заданий является «решение инцидента». Студентам излагается проблемная ситуация из их будущей профессиональной деятельности и предлагается принять быстрое решение (например, что делать, если ученики не готовы к уроку или нагрубили учителю?). Время решения задачи ограничено, при оценке учитывается помимо правильности ответа и быстрота реакции, необходимая часто в реальной ситуации. Другим примером практико-ориентированных заданий является «последовательное решение ситуации». Задача разворачивается во времени и решается поэтапно; переход к следующему этапу возможен только, если студентами даны правильные ответы на вопросы предыдущего этапа, соответственно и условия следующего этапа обосновываются в зависимости от вариантов ответов на предыдущем этапе.

Необходимо не только накопить практический опыт, но также проанализировать его и осознать его значение для профессиональной деятельности. Неотработанный студентом практический опыт остается «мертвым грузом» и вскоре забывается. Отсюда следует, что проблема рефлексии педагогического опыта в системе высшего образования будущих учителей иностранного языка достаточно важна и актуальна.

2. Принцип личностной и профессиональной рефлексии предполагает создание условий для реализации личностно-деятельностного, индивидуально-творческого, практико-ориентированного подходов в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка [2, с. 24]. Для получения информации об уровнях личностной и профессиональной рефлексии студентов используются диагностирующие задания: рефлексивно-аналитическая беседа, «разброс мнений», анализ конкретных ситуаций, составление и коррекция профессионально-личностных планов и программ и др. В осуществлении этих позиций существенное место занимает диалогический метод, который строит взаимодействие на субъектно-субъектной основе, что побуждает студентов к творческому, личностному участию как в учебной, так и профессиональной деятельности, а также самообразовании и самокоррекции.

3. Принцип интеграции основывается на необходимости создания для каждого человека равных прав и возможностей на получение образования, на развитие его индивидуальных способностей, на интеграцию личности в самостоятельную жизнь в обществе. Реализация принципа интеграции преследует цель объединения различных самостоятельных разделов изучаемых дисциплин в комплексно-целевую, организационно-содержательную основу профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. Указанный принцип интеграции в профессиональной подготовке предусматривает синтез знаний, процесс установления причинно-следственных связей между различными объектами. В связи с этим процесс профессиональной подготовки студентов должен проходить через все курсы и носить непрерывный, сквозной, интегрированный характер. Так, в настоящее время особенно актуально развитие и совершенствование преподавания европейских языков, в первую очередь – немецкого. Соответственно должны быть созданы обозначенные в документах Европейского совета условия для плодотворного развития и взаимодействия всех европейских языков и культур, а в условиях России – «школьных» европейских языков. Данные условия, как и разработанные Советом Европы и рассматриваемые в качестве ориентира базовые компетенции учителя иностранного языка свидетельствуют о поливариантности методического обеспечения школьного курса иностранного языка. Соответственно возрастают требования к уровню научно-методической подготовки не только молодых учителей, но и учителей со стажем. В связи с вышесказанным МГПУ как головной вуз

осуществляет совместный проект с Гете-институтом (ФРГ) и рядом российских вузов, направленный на оптимизацию модели профессионального образования учителей немецкого языка. В задачи проекта входит акцентирование внимания преподавателей вузов при осуществлении профессиональной подготовки будущих учителей немецкого языка на создание условий, способствующих профессиональному росту студентов: 1) ориентацию на студентов (право выражения собственного мнения в обсуждении решений, касающихся процесса обучения, на ознакомление в начале обучения с концепцией и запланированной прогрессией становления профессиональной компетенции в процессе обучения, на получение в начале каждого курса и семестра возможности обсудить цели и содержание обучения и инициировать студенческие проекты и т.п.) [6, с. 12]; 2) партнерские отношения между преподавателями и студентами; 3) интеграцию содержаний различных учебных курсов и предметов; 4) интерактивные и мультимедийные формы обучения; 5) творчество студентов и преподавателей в отношении содержания и форм обучения.

Также одной из мер, способствующих обеспечению эффективности практико-ориентированных технологий профессиональной подготовки студентов в рамках принципа интеграции, является разработка комплексных курсов на основе межпредметного обобщения. Обозначенные курсы могут быть посвящены рассмотрению определенных глобальных проблем, изучение которых позволяет систематизировать и обобщать разрозненные знания по различным учебным дисциплинам, доводить их до определенного уровня восприятия и применять на практике.

4. Принцип социального партнерства реализуется в системном взаимодействии с рынком труда в лице работодателей, которое становится необходимой составляющей работы учреждений высшего профессионального образования в современных условиях рынка. Соотнесение требований к квалификации выпускников, обычно формулируемых в виде профессиональных стандартов, позволяет скорректировать организацию образовательного процесса в вузе и предлагаемые вузом образовательные программы с целью повышения качества профессиональной подготовки и соответственно конкурентоспособность выпускника на рынке труда. Социальное партнерство предусматривает осуществление ряда мер, направленных на повышение качества обучения, адекватного запросам отрасли: системный мониторинг требований работодателей с целью корректировки содержания обучения в соответствии с ними, предоставление возможности сотрудникам организаций преподавать в вузах практикоориентированные курсы, проведение занятий на базе предприятий с использованием их производственных возможностей и ресурсов. Важное место в практико-ориентированном учебном процессе в педагогическом вузе занимает педпрактика. Помимо формирования педагогической компетентности

студенты ориентируются на учет в своей педагогической деятельности требований потенциальных работодателей, в учреждении которых они осуществляют практику. Внимание обращается на формирование не только профессиональных, но и личностных качеств будущих учителей иностранного языка, а также умений моделировать, анализировать и решать сложные нестандартные ситуации. С этой целью под руководством учителей школы студентам при анализе посещенных уроков предлагается, например, осветить следующие моменты:

– методическую и педагогическую реакцию учителя на чрезвычайные обстоятельства, возникшие на уроке (умение перестроиться в связи с трудностями материала, неподготовленностью учащихся к уроку, были ли нарушения дисциплины на уроке и т.д.);

– проявление индивидуальных черт учителя, его взаимоотношение с классом, наличие или отсутствие контакта, умение владеть классом, педагогический такт (умение выслушать ученика, сочетание требовательности с добрым отношением) и т.д.;

– умение мотивировать поставленные отметки.

С целью развития у студентов практических навыков и умений используются различные формы учебной работы на педпрактике: посещение и наблюдение уроков; беседы, интервью с учителями, администраторами, родителями; семинары с групповым руководителем; составление планов уроков; анализ своих и чужих уроков и т.д. В ходе этой работы студент изучает класс и отдельных учеников, выделяет воспитательные проблемы, формирует собственные педагогические и учебные задачи, разрабатывает программу учебно-воспитательной работы с классом, учится применять диагностические методики, осваивает современные педагогические технологии и методики, оценивает развитие собственных педагогических качеств, рост профессионального мастерства.

5. Принцип субъект-субъектного взаимодействия предполагает новое видение сложнейших стереотипов педагогического процесса, в котором порой обезличена роль студента, монологизирована роль учителя. Следует отметить, основываясь на личном педагогическом опыте, что традиционно принятая лекционная форма работы со студентами в последнее время оказывается неэффективной. Изменение же ее в сторону чередования во времени небольших по длительности периодов сообщения педагога с поисковыми и творческими работами студентов создают атмосферу обратной связи. В этом случае педагог оценивает свою работу в обратной связи по результатам: а) усвоения материала студентами в момент оценки; б) по предлагаемой динамике самостоятельного дальнейшего развития данного материала самими студентами.

6. Принцип поэтапности предполагает, что на каждом предшествующем этапе в той или иной мере предопределяется возможность более или менее успешного продвижения на следующих этапах. Данный

подход позволяет построить педагогическое воздействие на последующих этапах так, чтобы обеспечить оптимальное продвижение. Реализуя данный принцип, следует иметь ввиду, что предлагаемые образовательные и профессиональные задачи должны быть доступными на каждом этапе лингвистического педагогического образования и составлены так, чтобы предоставлять возможность их решения на разном уровне: от уровня здравого смысла до уровня высокого профессионализма. Относительно профессиональной лингвистической подготовки помимо собственно интереса к усвоению содержания, можно выделить две группы факторов, также влияющих на возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности. К внешним относятся сложившаяся социально-экономическая и социально-культурная значимость профессии лингвиста-педагога в обществе, формально характеризуемая хорошим уровнем заработной платы специалистов, гарантией занятости, условиями работы. Эти факторы влияют, в первую очередь, на выбор абитуриентов и служат первоначальной мотивационной основой поступления в высшее учебное заведение по данному направлению. Внутренние факторы определяются принятой в данном вузе общей системой организации обучения и стимулирования достижений студентов: критериями контроля и оценки успеваемости, принципами ее материального и морального поощрения, условиями учебы и т.п. Важное место в этой группе факторов занимает деятельность преподавателя, использующего те или иные способы воздействия на мотивационную сферу студента: проблемное содержание курсов, разнообразные педагогические технологии и приемы активизации учебной деятельности, вхождение в общение и взаимодействие со студентами и др.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка должна учитывать сложный комплексный характер деятельности, значимость влияния личностных характеристик на результат деятельности и профессиональные требования. Применение знаний на практике – сложный аналитико-синтетический процесс, который основывается на способностях анализировать и синтезировать, конкретизировать общие, абстрактные положения и отвлекаться от конкретных данных, видеть в частном общее, связывать в единую систему знания различной степени общности, перестраивать приобретенные знания в соответствии с требованиями задач, переосмысливать один и тот же объект или явление под углом зрения разных систем знаний.

На наш взгляд, включение в процесс профессиональной подготовки личностно-развивающих педагогических технологий, практико-ориентированных специфических форм позволит трансформировать получаемые студентами – будущими учителями иностранного языка – теоретические знания в практические умения [2, с. 29].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 21–32.

2. Бартош, Д. К. Специфика применения практико-ориентированных педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Д. К. Бартош // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 2(16). – С. 22–30.

3. Борисова, Н. В., Морозова Н. А., Смятских А. Л. Новые технологии активного обучения: Сб. образоват.- проф. программ / Под науч. ред. Н. В. Борисовой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 70 с.

4. Ефимова, Е. А. Мониторинг требований работодателей в контексте реализации новых образовательных стандартов высшей школы / Е. А. Ефимова. – ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», 2012 [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=76. – Дата доступа : 17.09.2016.

5. Капица, Г. П. Современные образовательные технологии в вузе / Г.П. Капица, М. В. Гаврилова, Ю. П. Леванов. – Чебоксары : ЧКИ РУК, 2007. – 215 с.

6. Смятских, А. Л. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа / А. Л. Смятских, Т. М Туркина. – М. : НОУ ИСОМ, 2003. – 34 с.

7. Фатеева, И. А. Практико-ориентированное обучение журналистике: традиции и перспективы / И. А. Фатеева // Медиаскоп. – 2008. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www. mediascope. ru/node/82. – Дата доступа : 17.09.2016.

УДК 378; 811.111

Хоменко Екатерина Викторовна, Личевская Светлана Петровна

Старший преподаватель кафедры английского языка №1 Белорусского национального технического университета, г. Минск, Беларусь

eng1@tut.by

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье определяется содержание обучения устному иноязычному профессионально ориентированному общению студентов технического университета. Отмечается, что профессиональное общение включает в себя два вида: общепрофессиональный и производственный. Выделяются характерные для данных видов типичные ситуации общения и соответствующие им типы коммуникативных задач.

Ключевые слова: Иноязычное профессиональное общение, общепрофессиональное общение, производственное общение, учебная коммуникативная ситуация, коммуникативная задача, профессионально ориентированная компетенция.

Khomenko Ekaterina, Lichevskaya Svetlana

Senior Lecturer, English Department №1, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus

TRAINING SITUATIONS SIMULATION AS THE BASIS FOR TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article defines the content of teaching engineering students oral professional communication in a foreign language. It is noted that professional communication includes two kinds: general and industrial ones. Typical training communicative situations and the corresponding types of communicative tasks characteristic for these types of professional communication are distinguished.

Keywords: Foreign language professional communication, general communication, industrial communication, training communicative situation, communicative task, professionally oriented competence.

Формирование иноязычной профессиональной компетенции выпускника технического университета обусловлено тем, что современный инженер должен понимать сущность и социальную значимость своей профессии, уметь ознакомиться с новейшими достижениями в определенной профессиональной области и научно проанализировать социально значимые проблемы и процессы, а также, используя современные образовательные технологии, приобрести новые знания и быть готовым к изменению характера своей профессиональной деятельности. Решение вышеобозначенных задач для специалиста инженерной сферы невозможно без анализа иностранной научной литературы и обмена информацией, что, в свою очередь, требует достаточной языковой подготовки.

Н.Д. Гальскова выделяет следующие виды профессионально ориентированной компетенции: речевую (умение строить связное высказывание в устной и письменной формах), концептуальную, социолингвистическую (владение речевыми регистрами в соответствии с ситуацией общения), понятийную, информационно-тематическую, страноведческую (знание традиций, обычаев). Реализация данных видов профессионально ориентированной компетенции осуществляется в системе междисциплинарного обучения иностранному языку студентов технического университета [1, с. 42].

Процесс обучения профессионально ориентированному общению основан на таких принципах, как профессиональная направленность обучения, коммуникативная направленность обучения, междисциплинарная интеграция, интерактивная направленность обучения. Профессиональное общение включает в себя два вида: общепрофессиональное и производственное (деловое) общение. Цель общепрофессионального общения заключается в формировании коммуникативных качеств личности, способных обеспечить общее теоретическое представление о системе профессиональных знаний и

осваиваемой профессии. Содержание данной сферы соотносится со структурой специальности (автомобилестроение, энергетика, приборостроение и т.п.) и структурой профессиональной деятельности, которые трактуются как составляющие модели специалиста. Так, например, к данной сфере общения можно отнести следующие коммуникативные ситуации: знакомство со структурой технического образования и промышленности в стране изучаемого языка, изучение основ профессиональной деятельности, планирование будущей карьеры, знакомство с зарубежным предприятием во время деловой командировки и др. Обозначенные ситуации соотносятся со следующими типами коммуникативных задач: запросить информацию, рассказать, сообщить, описать, дать названия, определить, к какой области технических знаний относится услышанный текст, рассказать о методах производства, диагностики и устранение неисправностей, сообщить о профиле учреждения, в котором вы работаете, описать картину представленных в видеофрагменте неисправностей и др.

Цель производственного общения состоит в обеспечении профессиональной компетенции специалиста, способствующей его адаптации к будущей практической деятельности в условиях межкультурного общения. Содержание производственного общения определяется практической частью профессиональной подготовки специалиста, отражая структуру реально протекающего процесса производственного общения в его обобщенном виде. К компонентам предметно-тематического содержания данной сферы можно отнести: типичные ситуации производственного общения, общие сведения из области современного делопроизводства, деловую корреспонденцию, рекламоведение, разновидности деловой беседы. Особое место в области производственного общения отводится моделированию производственных ситуаций и ролевых игр, имитирующих будущую профессиональную деятельность в условиях межкультурного общения. Моделирование профессиональной деятельности посредством различных образовательных технологий способствует освоению такого опыта, как решение профессиональных задач, преодоление возможных этических конфликтов и языковых трудностей. Для производственного общения характерны следующие коммуникативные ситуации: обсуждение конкретных случаев из практики производственных совещаний, встречи, консультации, инструктаж вспомогательного персонала. Вышеуказанные ситуации позволяют решать следующие коммуникативные задачи: объяснение подчиненному его задач, дача указаний о выполнении должностных предписаний, переформулировка вопроса с целью получения от собеседника конкретного ответа, воспроизведение речевых формул, использованных руководителем для того, чтобы вселить уверенность в благополучное решение ситуации, после просмотра видеофрагмента и др.

Особенность моделирования коммуникативных ситуаций при профессионально ориентированном обучении состоит в создании преподавателем таких учебных ситуаций, которые имеют профессиональную значимость для студентов, обеспечивая удовлетворение их познавательного интереса в процессе обучения, а также способствуя реализации иноязычных коммуникативных способностей будущих инженеров, т.е. учат правильно выражать и аргументировать свои взгляды на различные проблемы, уточнять определенные факты и т.д. В учебных ситуациях студенты ассоциируют себя с определенными действующими лицами, которых они представляют, учатся выполнять функции этих людей в определенных обстоятельствах, используя при этом необходимый иноязычный учебный материал.

Так, результаты проведенного нами исследования показали, что в основе определенной коммуникативной ситуации лежит соответствующий набор прагматически маркированных лингвистических и экстралингвистических признаков, обусловленный основными компонентами речевой ситуации: коммуникативной интенцией автора и научно/ профессионально ориентированной адресностью [2]. При обучении профессиональному общению с использованием коммуникативных ситуаций студенты учатся осуществлять жанровую дифференциацию научных текстов, в основе которой лежат прагматические принципы, позволяющие рассматривать жанровые формы как разновидности совместной коммуникативной деятельности участников общения, решать проблемы реальной жизни, принимать нужные решения, достигать желаемого результата.

Определенная речевая ситуация опирается на конкретную проблему, которая, отражаясь в коммуникативном задании, позволяет направить речевое поведение студентов на достижение поставленной цели общения. Для преподавателя в этой связи важным представляется определение коммуникативных задач, а также стимулов и поощрений, посредством которых можно реализовать речевые интенции студентов и предполагаемый результат. Актуальным, на наш взгляд, является создание на занятиях по иностранному языку для инженеров разных технических областей определенных условий и выдвижение таких коммуникативных задач, которые способствовали бы творческому применению студентами приобретенных умений и навыков. Моделирование коммуникативных ситуаций и их реализация в ролевых и деловых играх дает возможность студентам осознать содержательный и процессуальный аспекты профессионально ориентированного общения, усовершенствовать свои коммуникативные способности [3]. Участвуя в ролевых, деловых играх и симуляциях, студенты приобретают определенные практические навыки по специальности, навыки эффективного решения проблем реальной жизни, осваивая при этом культуру делового общения. Таким образом,

посредством ряда взаимосвязанных факторов, требующих соответствующих коммуникативных действий, студенты приобретают навыки профессионально ориентированного общения в процессе учебной коммуникативной деятельности.

Представляется целесообразным создание комплексов учебно-коммуникативных ситуаций для использования при обучении профессионально ориентированному общению, отражающих ряд производственных ситуаций, в которых могут оказаться специалисты в процессе их профессиональной деятельности, и требующие от них принятия соответствующих решений. Под комплексом учебно-коммуникативных ситуаций мы понимаем совокупность различных типов ситуаций, соответствующих видам профессиональной деятельности инженеров, относящихся к конкретной отрасли промышленности.

Мы разделяем мнение С.Э. Жигалко о том, что при моделировании ситуаций профессионального общения инженеров конкретной области промышленности необходимо учитывать следующие факторы: профессиональные (условия общения, участники общения и отношения между ними), психологические (профессиональные интересы, индивидуальные особенности обучаемых, профессиональный мотив, побуждающий к речевому действию), дидактико-методические (наличие определенных наглядных средств, таких как схемы, графики, приборы, тренажеры), лингвистические (тема сообщения, профессиональная лексика) [4].

Создание комплексов учебно-коммуникативных ситуаций осуществляется нами с учетом ряда параметров. Это, прежде всего, анализ учебных планов всех специальностей технических факультетов Белорусского национального технического университета, анализ методической литературы, изучение в содержательном плане учебных пособий и учебных материалов по профессионально ориентированному общению. Так, например, в результате обобщения полученных данных были выделены следующие темы учебно-коммуникативных ситуаций и их составляющие для студентов энергетических специальностей:

1. Введение в энергетический бизнес: топливно-энергетические ресурсы, виды электростанций, снабжение, информация об энергетических компаниях, регулирование энергетического рынка, будущее энергетического рынка / *Introduction to Energy Business (Fuels and Energy Sources, Types of Power Plants, Supplying the Customer, Profile of an Energy Company, Regulation of the Energy Market, The Future of the Energy Market).*

2. Рынки и потребители: бытовые, бизнес и промышленные потребители, снабжение промышленных потребителей, перебои в поставках, выбор потребителя, организации по защите прав потребителей / *Markets and customers (Residential, Business and Industrial Customers,*

Supplying an Industrial Customer, Breakdown in Supply, Customer Choice, Consumer Watchdogs).

3. Защита окружающей среды: экономия энергии, роль энергетической промышленности, технические меры снижения уровня загрязнения, затраты на защиту окружающей среды, Киотский протокол / *Protecting the Environment (Energy Saving, The Image of Energy Industry, Technical Measures to Reduce Pollution, The Cost of Protecting the Environment, The Kyoto Protocol).*

4. Атомная энергетика: разработки по развитию атомной энергетики, производство атомной энергии, проблемы безопасности, переработка и утилизация отходов, «за и против» атомной энергетики, ядерный синтез / *The Nuclear Issue (Developments in Nuclear Power, The Nuclear Production Process, Safety and Security Issues, Reprocessing and Waste Disposal, Arguments for and against Nuclear Power, Nuclear Fusion).*

5. Будущее энергетики: будущее производство, спрос и снабжение, отделы и их функции / *The Future of Energy (Future Production, Demand and Supply, Departments and their Functions).*

Приведем примеры некоторых реальных ситуаций общения в сфере энергетической промышленности.

1) Work with a partner. You are building a new house and have been given a special grant of £12000 to spend on renewable energy sources. Discuss which of the renewable energy technologies you will invest in.

2) What source of power is the best for your region or community? Imagine that you are the part of the team that must recommend a particular power plant, or plants, for your local area. What will you recommend? How will you decide what option is the best one? Write letter to your local government office describing your proposal and explain youк reasons for it.

3) Work with a partner.

Partner 1. You work for the company ELEC in Spain. Phone your colleague in Britain and obtain the missing information about ELEC’s power plants. Help him/her with information that he/she needs.

Name of plant	*Type*	*Load*	*Commissioned*	*Capacity*	*Location*
Haymarket	—	—	—	—	45 km East of Birmingham England
Brenes	natural gas	interme-diate and peak load	(you don’t know)	2 units each producing 410 MW p.a.	24 km East of Seville, Spain

Partner 2. You work for the company ELEC in Britain. Your colleague phones from Span. Answer his/her questions, and then ask for the information that you are missing.

Name of plant	*Type*	*Load*	*Commissioned*	*Capacity*	*Location*
Haymarket	nuclear	base load	1982	2 units each producing 2,300MW p.a.	45 km East of Birmingham, England
Brenes	—	—	—	—	—

Анализ опыта преподавания английского языка в Белорусском национальном техническом университете показывает, что предметом познавательной деятельности студентов должны стать типичные ситуации, возникающие в международном профессиональном общении. Достичь этого можно путем моделирования в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества, в которых иностранный язык выступает как инструмент социального взаимодействия личности и профессионального коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – С. 153–162.

3. Хоменко, Е. В. Реализация прагматического потенциала в англоязычных научных текстах различных жанров / Е. В. Хоменко // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2014. – № 1. – С. 106–116.

4. Матухин, Д. Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д. Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – №2. – С. 121–129.

5. Жигалко, С. Э. Формирование культуры общения на иностранном языке в неязыковом высшем учебном заведении / С.Э. Жигалко, О. В. Леонова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://rudocs.exdat.com/data/index-128259.html. – Дата доступа : 15.02.2015.

УДК 378.016:81'243

Дмитрачкова Людмила Яковлевна
Доцент кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
paradise56@rambler.ru

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД

Аннотация: Исследование выполнено с целью поиска путей развивающего воздействия на личность билингва в процессе его профессиональной подготовки. Автор формулирует основные положения коммуникативно-когнитивного подхода, обусловливающие генерализацию языковых явлений и преобразование лингвокультурного опыта обучающихся.
Ключевые слова: Языковое образование, перестройка структур личного опыта, когнитивно-развивающий процесс овладения иностранным языком как средством профессионального общения, основные положения коммуникативно-когнитивного подхода.

Dmitrachkova Ludmila
Assistant Professor, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

LANGUAGE EDUCATION: COMMUNICATIVE-COGNITIVE APPROACH

Abstract: The paper is aimed at investigating the ways of teaching the bilingual to effectively promote his profession-oriented training. The author formulates the main principles of communicative-cognitive approach which enables the learner to generalize language phenomena and better improve his lingua-cultural experience.
Keywords: Language education, transformation of personal experience, cognitive developing process of language acquisition, principles of communicative-cognitive approach.

При всей вариативности методических подходов в практике иноязычного образования приоритетной признается направленность на коммуникативно-когнитивное развитие обучающихся средствами соизучаемых языков и культур, преобразование их лингвокультурного опыта. Все шире используется при этом термин «коммуникативно-когнитивный подход».

Как «соединить понимание языка с неотделимым от него пониманием мира» [1, с. 54], раскрыть индивидуальные, национальные, общечеловеческие ценности, стоящие за тем или иным дискурсом, стилем общения и т.д., не ограничиваясь социальными нормами поведения и общения? Возможно, следует обратиться к социальным и культурным контекстам языкового обмена, к конкретным языковым личностям, по-разному реализующим систему и структуру языка в речевой деятельности, с их конкретными интересами, знаниями, убеждениями. Речь пойдет об организации деятельности, ведущей к развитию социально-когнитивной

активности самих обучаемых. Последнее предполагает включение их не только в деятельность общения, но и когнитивную (адаптивную и регулятивную деятельность по переработке информации), направленную на осмысление социальных процессов, на осознание языковой картины мира и себя. Рассматривая речевую деятельность сквозь призму феномена «языковая личность», мы полагаем, что коммуникативно-когнитивный подход должен обеспечить сознательное речевое самосовершенствование личности в соответствии с определенными критериями, целями и задачами, совместно выделяемыми студентами в процессе эстетической деятельности на материале изучаемого языка.

Действительно, актуальное речевое поведение студентов в естественном процессе взаимодействия является результатом их субъективного поля восприятия [2, с. 36], где координация коммуникативных факторов производится «одномоментно и на интуитивном уровне» [3, с. 139], а моделирование обстановки определяется не языковыми структурами, а жизненным опытом, структурами интериоризированных деятельностей и норм поведения [4, с. 32]. Это ориентирует образовательный процесс на обращение к наглядным знаниям − представлениям, сформированным или формирующимся у студентов в ходе восприятия и влияющим, в свою очередь, на его организацию. Будучи включенными в деятельность, эти когнитивные структуры − мысленные картины, образы, образы-смыслы, схемы ... − обеспечивают ее реализацию; «психический процесс строится не по логике деятельности, а по логике отражения» [5, с. 12]. Соответственно, когнитивно-развивающий процесс овладения языком как средством профессионального общения должен обеспечивать формирование элементов когнитивного сознания личности (не только языкового), обеспечивающих развитие личностно-смысловой стороны общения. Психолингвистические исследования подтверждают: овладение языком осуществляется не на основе имитативных действий и практики, а за счет генерализации языковых явлений, развиваясь по ступеням усложняющихся представлений и образов, группировки их в определенные наборы, схемы общения и т.д. Следовательно, задача состоит в раскрытии и совершенствовании когнитивных ресурсов, позволяющих сделать собственные «естественно-языковые выводы» (Р.И. Павиленис) относительно тактики и стратегии его построения и применения, о систематизации и развитии «первоначально сложившегося образа языка» (Л.В. Щерба) с целью совершенствования способности обучающихся эффективно участвовать в коммуникации. С этой точки зрения содержание обучения коммуникативной речевой деятельности можно представить, как формирование в сознании обучаемого базовых когнитивных структур, которые позволяют ему воспринимать, порождать и интерпретировать

тексты устноязычной коммуникации с учетом экстралингвистических, социокультурных и коммуникативно-ситуативных факторов.

Поскольку объектом усвоения является язык как средство эмотивно-экспрессивного взаимодействия, формирование «речевой системности» (С.Д. Кацнельсон) предполагает, в частности, выделение и усвоение особенностей его функционирования в контексте профессиональных форм социальной деятельности: закономерностей понимания и построения высказывания, системы интеллектуальных и практических средств, стратегических ориентиров осуществления деятельности, принципов профессионального общения в целом. Активная речемыслительная деятельность обучающихся будет направлена при этом на рефлексивное осознавание и усвоение более глубоких социальных понятий, отражающих социальную и культурную реальность изучаемых языков: из области психологии, социопсихолингвистики, логики, риторики, культуры (не только грамматических). Очевидно, только сопоставление субъективных восприятий и логики коммуникативно-полноценных текстов, дискурсов, (при сочетании индивидуальных и коллективных форм работы) способно в таком случае обеспечить продвижение к более объективному знанию об образе «себя», «образе результата» речевой деятельности и межкультурно-коммуникативной составляющей профессионального образа мира в целом. Предметом эстетического анализа становится, таким образом, динамическая система образов-смыслов, соотносящаяся с «социально-контекстными значениями» (А.Р. Лурия) языковых единиц разных уровней, а также изменения этих значений в структуре типичных в профессиональной деятельности коммуникативных актов. Теоретические объяснения, апеллирующие к таким когнитивным медиаторам как лингвистические структуры, образы-смыслы, образы-схемы, будут носить характер гипотез и развивать исследовательскую интуицию студентов, требующую целенаправленной тренировки и критической рефлексии. В условиях открытого группового взаимодействия и происходит коррекция «пристрастности» познавательных процессов (Л.С. Выготский), постепенная трансформация языковых образов. Сам процесс формирования речевой системности можно рассматривать при этом как динамический процесс уточнения собственной идентичности, обеспечивающийся психологическими механизмами анализа, синтеза, обобщения индивидуальных решений, где главным становится создание условий для перевода общения в эстетический план, развитие общей культуры и индивидуального стиля речевого поведения его участников.

Реализацию коммуникативно-когнитивного подхода в методике обучения межкультурному общению способны обеспечить, как минимум, следующие положения [6].

1. Личностно развивающая стратегия воздействия в процессе обучения иноязычной речевой деятельности.

Само значение понятия и термина «деятельность» говорит о том, что ее субъектом является человек, интерпретирующий языковые выражения и ситуации, в которых они употребляется «в рамках субъективной системы знания как части системы мнения» [7, с. 385]. Следовательно, только организация обучения как фасилитации (облегчения, способствования, стимулирования), и создание условий для открытого взаимодействия и диалога способны обеспечить продвижение к более объективному знанию и восприятию себя и других и, тем самым, продуктивное общение в условиях профессиональной деятельности. Создание неформальной, свободной атмосферы совместного обучения, развитие действительных жизненных отношений к миру предполагает возможность самовыражения; общение и является таковым лишь до тех пор, пока со-субъекты сохраняют свою субъективность во взаимоотношениях друг с другом [8, с. 132]. Сотрудничество «двух или нескольких самостоятельных сознаний» (В.С. Библер) побуждает к размышлениям, внутреннему или внешнему диалогу, где соотносятся, анализируются, оспариваются мнения, актуализируются эмоциональные, духовные значения. Объективируются, таким образом, процессы индивидуально-личностного становления; в критический период освоения профессии резко возрастает значимость мотивационных установок содержательного типа, призванных мотивационно обеспечить преодоление трудностей как внешнего, так и внутреннего порядка. Язык в этом плане используется для социализации картин мира, содержащихся в индивидуальных концептуальных системах, что является предпосылкой социальной коммуникации носителей языка − «лингвистически и концептуально компетентных» (Р.И. Павиленис).

Затрагивая глубокие индивидуально-смысловые содержания субъективной сферы личности как открытой системы, диалогическая форма коммуникативного воздействия обеспечивает актуализацию собственных потенциалов саморазвития каждой из взаимодействующих сторон [9].

2. Совместное решение проблемных задач по освоению основ культуры иноязычного общения.

Речевая деятельность учителя, как правило, связана со спонтанным решением речемыслительных задач, определяющихся ситуациями взаимодействия с обучающимися. Следовательно, проблемные ситуации максимально приближены к учебно-профессиональной деятельности, независимо от того обладают они объективной или «субъективной проблемностью» для студента. Проблемный диа- или полилог, предполагающий совместное порождение и развитие содержания общения, где наряду с учебной решается и культурно поведенческая задача, должен лечь в основу моделирования учебно-профессионального общения, являясь одновременно и предметом усвоения, и способом обучения устной речи. Возникновение проблемной ситуации порождает саму потребность в

общении, побуждает выходить на максимально творческий уровень мышления, способствуя непроизвольному, осмысленному запоминанию материала, что эффективнее механического во много раз (Б.Ф. Ломов, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин). Организация сюжетно-ролевых и проблемных обстоятельств (К.С. Станиславский) предполагает групповое решение проблемных/познавательных задач по освоению основ культуры иноязычного общения.

3. Развитие педагогической техники.

Мимическая, пантомимическая техника, техника саморегуляции, техника контактного взаимодействия, техника речи − эти умения составляют основу педагогической техники, обеспечивая реализацию профессионально-личностного потенциала учителя. Формирование этих профессиональных умений зависит не от точного знания системы языка, а от степени информированности говорящего об основах его структуры, механизмах его функционирования, от степени субъективной осознанности говорящим соответствующих явлений родного и иностранного языка, развитости его вкуса, чувства языка и т.д. Более того, представления о структуре языка являются функцией от способа понимания процессов речевой деятельности и роли языковых элементов в этих процессах [10, с. 108]. Речь идет о систематизации «индивидуального знания языка» (Л.В. Щерба), об оптимизации когнитивно-регулятивных характеристик социально-речевого опыта личности. Следовательно, отношения к предмету общения и системе коммуникативных средств общения становятся предметом актуального осознания в процессе совместной эстетической деятельности преподавателя и студентов.

Наиболее важными характеристиками этого аспекта деятельности являются естественность и выразительность речевого поведения обучающихся. «Естественность деятельности учащихся» (А.А. Леонтьев) касается, в частности, использования литературно-разговорного языка в процессе обучения: для получения или передачи информации, при объяснении, дискуссии, описаниях, для выражения или сокрытия чувств или отношений, решения объективных или субъективных проблем в процессе обучения. Одинаковые экстралингвистические условия общения − обязательное непосредственное участие собеседника, диалогичность, непринужденность, ситуативность − обуславливают общность многих специфических черт литературно-разговорной речи изучаемых языков, ослабляющие их структурные различия. Например, расчленение потенциального синтаксического целого, расшифровывающее уточнение, избыточные материальные элементы, а также проявления коммуникативно-синтаксического взаимного восполнения свойственны разговорной речи в языках германской, романской, славянской групп [11, с. 12]. Это свидетельствует о возможности и необходимости осознания и переноса накопленных навыков литературно-разговорной (естественной)

речи на родном языке в область иностранного с целью развития способности к коммуникативности − к «общественной отработке состава понятий и словесному их выражению» [там же, с. 19]. При этом форма становится предметом усвоения наряду с функцией и на основе последней.

Высшим проявлением речевой, в том числе специфической исполнительской деятельности учителя-словесника и является эстетически организованная речь. Решение профессионально-практических задач ее развития подразумевает совершенствование, во-первых, динамического аспекта речевой деятельности. Эстетика произносимой речи − это, несомненно, одна из составляющих любой национальной культуры, поэтому в задачу методики обучения входит формирование умений варьировать тональность голоса, изменять ударение, интонацию, динамику речи, владеть дикцией, техникой произношения, включая определенные знания о системе дидактических методов и приемов организации выразительной речи. Эстетика языка и определяется во многом традициями создания образцовых текстов, характеризующихся определенными принципами соотношения и приемами объединения различных языковых средств в контексте речи, в частности в таких профессионально значимых жанрах общения как беседа, дискуссия, публичное выступление сообщающего или воздействующе-убеждающего характера.

Сложность такого овладения языком обуславливает необходимость обращения к анализу статического компонента речевой деятельности, текста, и организации собственной познавательно-исследовательской деятельности студентов − в сфере речеупотребления, прежде всего. Важным представляется привлечение в качестве дидактического материала совершенных аутентичных текстов, характеризующихся как композиционной стройностью предъявления информации, так и ее профессиональным характером. В естественных ситуациях речевого взаимодействия вырабатывается концептуальная основа, в терминах которой осуществляется анализ собственной деятельности, что позволяет перейти к отработке «исполнительной» части коммуникативного действия, основываясь на определенных критериях.

Практическое использование этих знаний для развития педагогической техники осуществляется нами в форме коммуникативного (социально-психологического) тренинга. Большую роль играет при этом единство требований и ожиданий по отношению к языковой личности. Например, требования цельности, связности, разнообразия языковых средств, наглядности при передаче информации или ожидания естественности и выразительности речи студентов в ситуациях взаимодействия активируют познавательные структуры и значительно повышают продуктивность учебно-профессиональной деятельности.

4. Включение общения в контекст индивидуальной культуры.

Язык и культурные ценности взаимосвязаны. За каждым дискурсом, включенным в межличностные и/или социальные взаимодействия стоят определенные отношения, ценности, мировосприятие, стили взаимодействия и т.д. Воссоздавая культурную информацию, скрытую в ситуации текста, мы проникаем в «социально-психологический смысл» стилистической вариативности речи (А.В. Пименов), познаем и свои собственные системы ценностей, самоопределяемся. Нельзя не согласиться с тем, что выделение культурных сходств может оказать более эффективное влияние, чем сосредоточение на различиях, если речь идет о формировании индивидуальной культуры речевого поведения обучаемых.

Ориентируясь на выделенные сходства и рассматривая культуру речевого поведения студентов в актуальном процессе эмотивно-экспрессивного взаимодействия «здесь и теперь», мы будем иметь в виду ту «особую систему средств и механизмов, благодаря которым человеческие индивиды решают встающие перед ними многообразные проблемы» [12, с. 119], возникающие при реализации актуализаторских, фасилитаторских, познавательно-исследовательских, рефлексивных, риторических, методических умений [6]. В поле совместного анализа оказываются, таким образом, компенсаторные, познавательные, эмоциональные, метакогнитивные, социальные механизмы общения, механизмы памяти, что позволяет выделить индивидуальные проблемы общения, поставить конкретные задачи и перейти к индивидуализированному овладению собственными силами и способностями в этом плане. Только включаясь в личный опыт студента, иностранный язык приобретает индивидуальную ценность: позволяет осознать собственные способности, возможности деятельности, выработать индивидуальный стиль.

5. Рефлексивная организация коммуникативно-познавательной деятельности студентов.

Формирование механизмов рефлексии является частью когнитивно-развивающего процесса обучения языку и непосредственным условием самоорганизации и саморазвития языковой личности. Субъективная система самовосприятий студента/учителя опосредует адекватное восприятие и познание других, выбор конкретных методов учения/преподавания и является одним из важнейших факторов, определяющих эффективность обучения в любых его формах [2, с. 274]. Поэтому включение студентов в специфическую деятельность самопознания требует специальной группы упражнений, направленных на объективацию процессов самосознавания, сознавания выполняемых действий и их предметных оснований. Мы будем условно принимать, что осознаваемое есть вербализованное или вербализуемое, и по мере «приближения» к языковому способу представления судить о мере осознанности интуитивно-практического компонента собственного

поведения. Субъектом осознания становится при этом личность в целом, рефлексирующая над осуществляемой деятельностью и в связи с этим над своим «Я» (И.Н. Семенов).

Развитие способности видеть себя, развивать чувство идентичности предполагает создание условий для сравнения, сопоставления образа «Я» и образа «другого» / нормативного поведения, мышления, чувствования и т.д. С этой целью организуется аналитическое наблюдение реального коммуникативного взаимодействия, в поле которого включаются оба уровня интеракции: уровень передачи сообщения и уровень интерпретации этого сообщения, включающий аспект отношений между коммуникантами. Групповой аналитический тренинг способствует накоплению знаний о механизмах межличностного познания, выявляет систему правил эффективной коммуникации, репертуар техник, совершенствует социально-перцептивные навыки и развивает рефлексивно-перцептивные умения. Предусматриваются также сознательные процессы синтеза и обобщения индивидуальных решений, мнений, представлений, знаний и создаются условия для индивидуализированной тренировки осознанного способа действия/деятельности в самоизменении: «воспринимать вещи по-иному означает в то же время приобретать иные возможности действия по отношению к ним» [13, 220].

6. Совершенствование когнитивных схем деятельности.

Всякая переработка информации (когнитивная деятельность) нормально сопровождается, как известно, созданием идеальной модели или использованием уже готовой. В основе большинства мыслительных операций: деление содержания, выявление, отвлечение, подчеркивание, отбор, группировка, преобразование, построение следствий и т.п. − лежат типовые операции построения и использования схем [14]. Детальная разработка и использование образности, выделение или использование готовых схем в учебном процессе направлены на овладение культурой мышления и его оперативными возможностями при переходе от эмпирических к теоретическим знаниям и к практике, что является важнейшим фактором развития рефлексивной самоорганизации будущего педагога.

Совершенствование перцептивных схем достигается, например, путем выделения языковых эталонов, текстов-эталонов, «образов» поведения, продуктивного общения или путем использования готовых когнитивных карт (схем анализа дискурса, стиля, контактного взаимодействия или кластеров с расшифровкой таких абстрактных понятий как, например, «хороший голос», «выразительное высказывание», «убеждающая речь», или ряда схематических изображений понятийно-категориального уровня, например, «Система времен английского глагола» и др.), что способствует

изменению рефлексивно-мыслительного поведения студентов и овладению самими механизмами рефлексии − техникой саморазвития.

Организация обучения межкультурному общению (социальной коммуникации) в рамках коммуникативно-когнитивного подхода строится как продвижение обучаемых от ситуаций естественного взаимодействия к анализу речевых средств, событий, затем к обобщению, созданию образа действующей языковой системы – и опять к практике, предусматривая этапы первичного синтеза, анализа и вторичного синтеза языковых средств. Таким образом открывается возможность интеграции филологических методов и задач обучения иноязычному общению с позиций межкультурной коммуникации, независимо от того, идет ли речь о культуре носителей языка разных национальных культур или о различных представителях одной национальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Павиленис, Р. И. Язык как объект логико-методологического анализа: новые тенденции и перспективы / Р. И. Павиленис, В. В. Петров // Вопросы философии. – 1987. – № 7. – С. 49–56.

2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание ; Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

3. Ушакова, Т.Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения / Т.Н. Ушакова // Когнитивная психология : Мат-лы финско-советского симпозиума ; отв. ред. Б. Ф. Ломов [и др.]. – М. : Наука, 1986. – С. 131–143.

4. Крюков, А. Н. Фоновые знания и языковая коммуникация / А. Н. Крюков // Этнопсихолингвистика / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, А. Н. Крюков [и др.]; отв. ред. Ю. А. Сорокин. – М. : Наука, 1988. – С. 25–34.

5. Ломов, Б. Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения / Б. Ф. Ломов // Когнитивная психология : Мат-лы финско-советского симпозиума ; Отв. ред. Б.Ф. Ломов и др. – М. : Наука, 1986. – С. 7–21.

6. Дмитрачкова, Л. Я. Обучение будущих учителей-словесников устному общению (на материале английского языка) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Я. Дмитрачкова. – Минск, 1997. – 137 с.

7. Павиленис, Р. И. Понимание речи и философия языка / Р. И. Павиленис // Сб. Новое в зарубежной лингвистике: Теория речевых актов. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 380–389.

8. Каган, М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Коган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

9. Ковалев, Г. А. О системе психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Психология воздействия. Проблемы теории и практики. – М. : АПН СССР, 1989. – С. 4–43.

10. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – Л., 1972. – 216 с.

11. Теория и практика лингвистического описания разговорной речи : Материалы научной конференции. – Горький : ГПИИЯ, 1968. – 264 с.

12. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.

13. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6-ти т. ; Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6–361.

14. Анисимов, О. С. Аксеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : Автореф. дис... д-ра психол. наук: 13.00.13 / О. С. Анисимов. – М., 1994. – 86 с.

УДК 378;811.112.2(082)

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

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Аннотация: Статья посвящена проблеме межкультурного подхода к формированию профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Данная компетенция рассматривается как важное условие осуществления профессиональных и научных контактов будущих выпускников неязыковых вузов с их зарубежными партнерами. Для успешного решения задачи по формированию профессионально-коммуникативной компетенции студентов необходимо, используя межкультурный подход на занятиях по иностранному языку, развивать такие субкомпетенции студентов, как лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная, социальная, самообразовательная, профессиональная.
Ключевые слова: Межкультурная коммуникативная компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция, межкультурное образование, поликультурная личность, межкультурный подход.

Levonyuk Lilia
Senior lecturer, Department of foreign languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus
levonyukl@mail.ru

FORMING INTERCULTURAL PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES STUIDENTS

Abstract: The article deals with the problem of interculturtal approach to the professional and communicative competence of students of non-linguistic specialities forming. This competence is considered as an important condition of future graduates' professional and scientific contacts with their foreign business partners. In order to realise successfully the task of students' professional and communicative competence forming it is essential to develop such subcompetences as linguistic, sociolinguistic, socio-cultural, strategic, discursive, social, self-educational and professional by means of interculturtal approach to foreign languages teaching.
Keywords: Intercultural communicative competence, professional and communicative competence, intercultural education, multicultural personality, interculturtal approach.

Социокультурные и социально-экономические процессы, происходящие в обществе в условиях расширения международных контактов, глобализация и информатизация современного мира определили стратегию модернизации высшего профессионального образования в Беларуси.

Вступление нашей страны в единое экономическое пространство, выход на уровень международного взаимодействия в области высшего образования, науки и бизнеса предполагают подготовку компетентного специалиста неязыкового вуза, способного профессионально и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной и практической деятельности, успешно взаимодействовать с представителями других культур в профессиональном пространстве на правах творческой личности.

За последние два десятилетия в педагогических теориях образования наблюдается повышенный интерес к культурному измерению, что привело к появлению новой современной теории – теории межкультурного образования. В настоящее время исследователи не ставят под сомнение значение межкультурного образования для дальнейшего прогресса, достигнутого в области методики преподавания иностранных языков.

На наш взгляд, в XXI веке в связи с глобальными процессами, происходящими в мире, поликультурный человек постепенно становится нормой. Современными учеными был значительным образом переосмыслен потенциал иностранного языка в образовании специалиста неязыкового профиля. Иностранный язык стал восприниматься как один из важнейших инструментов, при помощи которого студенты могут овладеть культурой страны изучаемого языка как неотъемлемой частью единой мировой культуры; общечеловеческими культурными ценностями и сформировать собственное культурное самоопределение и общепланетарное мышление (Дикова Е.С., 2009; Евдокимова Н.В., 2009; Елизарова Г.В., 2005; Плужник И.Л., 2003; Сафонова В.В., 1991, 1992, 2001, 2002; Сысоев П.В., 2001, 2003, 2009; Тер-Минасова С.Г., 2000, 2004, 2008; Byram, 1997; Корбетт, 2003 и др.).

Поэтому мы считаем, что одним из наиболее важных направлений высшего образования сегодня выступает формирование поликультурной языковой личности студента – личности, обладающей способностью на когнитивном уровне понимать сходства и различия концептуальной системы представителей различных лингвокультур и в соответствии с этим осуществлять межкультурное взаимодействие на иностранном языке на основе овладения единой картиной мира и языковой картиной мира, которые обеспечивают взаимопонимание в ходе межкультурного общения, и которые достигаются за счет развития не только иноязычной коммуникативной, но и межкультурной профессионально-коммуникативной компетентности студентов. Межкультурная

профессионально-коммуникативная компетентность становится одним из обязательных качеств, необходимых современному выпускнику неязыкового вуза. Именно межкультурная коммуникативная компетентность создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности, эмпатии и толерантности.

По нашему мнению, такой подход к иноязычному образованию подвел исследователей к новому пониманию культуры в обучении иностранному языку в современных образовательных условиях. Это новое понимание культуры нашло свое воплощение и целостное описание в рамках основных положений межкультурного подхода к обучению иностранному языку и формированию поликультурной личности будущего специалиста. В основе межкультурного подхода, явившегося логическим продолжением культуроведческих подходов, лежит идея о необходимости подготовки студентов к эффективному осуществлению межкультурной профессиональной коммуникации. В методической науке существуют многочисленные труды зарубежных исследователей, в которых разрабатываются идеи межкультурного подхода (E. Kwakernaak, G. Heinrici, H.J. Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoee, E. Oksaar и др.), а также работы российских и отечественных исследователей, посвященные вопросам обучения иностранному языку в рамках межкультурного подхода в неязыковом вузе (Г.В. Елизарова, М.Г. Евдокимова, И.Л. Плужник и др.).

Анализ данных работ позволяет нам прийти к выводу о том, что именно межкультурный подход является наиболее приемлемым для обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Это обусловлено тем, что вузовский курс носит профессионально-ориентированный характер, поэтому «его задачи должны преимущественно определяться особенностями речекоммуникативной деятельности в ситуациях делового межкультурного взаимодействия» [3, с. 96].

В научной литературе термин «межкультурное образование» (Byram, 2001; Corrbett, 2003) определяется как процесс, органичный и динамичный, который обеспечивает развитие межкультурного диалога между представителями различных культур и в результате которого формируется сложный набор различных идентичностей собеседников в разных культурах. Общей целью межкультурного образования является подготовка будущих специалистов к успешному профессиональному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами иностранного языка.

На наш взгляд, применительно к деловой культуре необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросс-культурных деловых ситуациях и, соответственно, готовить к этому будущих специалистов. В свою очередь, именно межкультурный подход основывается на изучении того, как «вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур» [2, с. 56–57].

Таким образом, способность анализировать и сравнивать особенности носителей различных культур как доминанта межкультурного подхода становится особо значимой при подготовке современного специалиста неязыкового профиля, если учесть, что межкультурной оценке может подвергнуться профессиональная сфера деловой коммуникации с иноязычными и инокультурными коллегами.

По нашему мнению, именно этот ракурс рассмотрения межкультурного подхода становится особо важным для условий неязыкового вуза, т.к. в данном случае нет необходимости бесконечно расширять культурологический лексикон и тезаурус студентов. Можно ограничить сферы диалога культур только средой межкультурного профессионального взаимодействия, и в рамках этой ограниченной сферы производить межкультурный анализ.

Мы считаем, что именно межкультурный подход позволяет реализовать современные потребности к изменению сущности и назначения предмета «иностранный язык» в нелингвистическом образовании, в трансформации компетентностных моделей студента неязыкового вуза, овладевающего иностранным языком не ради коммуникации, и даже не ради постижения культуры. Язык в этом случае становится инструментом диалога (профессиональных) культур и эффективным орудием формирования поликультурной личности будущего специалиста, реализации всех его профессиональных коммуникативных интенций, связанных со взаимодействием с представителем другой культуры, страны, другого социума.

Как показывает практика, изучение иностранного языка в неязыковом вузе необходимо выстраивать с учетом коммуникативных особенностей профиля того или иного направления подготовки и потребностей студента, заинтересованного в получении новых профессиональных знаний. В последнее время выделение профессиональной составляющей в содержании межкультурной коммуникативной компетенции стало значимо для процесса подготовки студентов неязыкового вуза. Межкультурная коммуникативная компетенция будущего выпускника неязыкового вуза, как отмечает Е.С. Дикова, должна быть профессионально маркирована. В связи с этим межкультурная профессионально-коммуникативная компетенция как цель

обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов квалифицируется как «сформированная в ограниченных пределах (определяемых потребностями будущего профессионала, а также условиями обучения) способность к межкультурной коммуникации с коллегой, представителем иной культуры, на языке партнера по общению» [1, с. 66].

Межкультурная профессионально-коммуникативная компетенция как общая цель языковой подготовки выпускника неязыкового вуза имеет несколько частных целей, составляющих ее макроуровень [5, с. 98]: 1) совершенствование интракультурной компетенции как готовности и способности студента неязыкового вуза выявлять, осознавать и интерпретировать понятия, представления, нормы и правила собственной профессиональной лингвокультуры; 2) формирование инокультурной компетенции как готовности и способности выпускника неязыкового вуза выявлять, осознавать и интерпретировать понятия, представления, нормы и правила иной профессиональной лингвокультуры; 3) развитие интеркультурной компетенции как готовности и способности выявлять, осознавать, интерпретировать, сопоставлять и обсуждать понятия, представления, нормы, правила, составляющие свою и иного лингвосоциума профессиональные картины мира.

Мы считаем, что для достижения заявленных целей необходима реализация следующих конкретных задач, направленных на формирование и развитие таких субкомпетенций, как:

− лингвистическая компетенция, ответственная за овладение студентом профессиональным тезаурусом как на родном, так и иностранном языках; межкультурный аспект данной компетенции предполагает наличие знаний о способах представления ценностных ориентаций конкретной культуры в изучаемом языке и о способах представления культурных ценностей родной культуры в родном языке, а также знаний о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на иностранном языке; умений применять эти знания на практике;

− социолингвистическая компетенция, которая позволяет выбирать и использовать средства общения, являющиеся наиболее уместными в ситуациях профессионального взаимодействия с коллегами и партнерами – представителями иной культуры; межкультурный аспект этой компетенции предполагает знания о том, как социальные факторы в обеих культурах (иноязычной и родной) влияют на выбор лингвистических форм, а также умений применять эти знания в практике общения с целью достижения взаимопонимания на основе создания общего для коммуникантов значения;

− социокультурная компетенция, предполагающая знание социокультурного контекста профессиональной сферы родного и иного лингвосоциумов, владение правилами и нормами профессионального

общения; межкультурный аспект предполагает знание системы универсальных ценностей, системы ценностей своего и изучаемого языка, принципов взаимодействия культурных представлений и норм, умений вычленять культурные ценности иноязычной культуры в процессе межкультурного общения;

− стратегическая компетенция, которая представляет собой способность преодолевать трудности в процессе профессионального взаимодействия; межкультурный аспект состоит в наличии знаний о процессах атрибуции социально важных значений происходящего, знаний о наличии и природе явлений этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений, эмпатических умений восприятия собственных речевых действий с позиции собственных культурных ценностей и восприятия позиций собеседника с точки зрения его культурных ценностей;

− дискурсивная компетенция, позволяющая выбирать и использовать для порождения и восприятия профессиональноориентированных текстов именно те стратегии, которые типичны для родной и иной лингвокультур; межкультурный аспект базируется на наличии знаний о различиях в речевых структурах родной и изучаемой культур, основанных на разных культурных ценностях, умений построить собственное вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами иноязычной культуры, умений донести до собеседника эти различия;

− социальная компетенция, представляющая собой способность устанавливать и поддерживать контакты на профессиональном уровне с коллегами различных возрастных, социальных и других групп иных лингвокультур; межкультурный аспект характеризуется наличием способности и умения быть медиатором между собственной и иноязычной культурами, наличием представления о продуктивности общения и способности ее достижения [1, с. 67; 2, с. 227–234];

– самообразовательная компетенция определяется как готовность и способность самостоятельно совершенствовать собственную межкультурную профессионально-коммуникативную компетенцию. Необходимо обеспечить актуализацию уже сформированных самообразовательных способностей, а также формирование новых способностей, которые могут найти применение при овладении другими функциональными разновидностями иностранного языка;

– профессиональная компетенция понимается как готовность и способность применять теоретический аппарат лингвистики для лингвостилистического, лингвокультурологического, прагмалингвистического, социолингвистического и лингводидактического анализа явлений сферы межкультурного общения [5, с. 97].

Таким образом, можно говорить о комплексном содержании межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студента неязыкового профиля подготовки, которая представляет собой

совокупность компетенций и профессионально маркированных субкомпетенций и является конструктом многоуровнего характера. В связи с этим задача развития межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции является довольно сложной.

В заключении хотелось бы отметить, что современная лингводидактика аргументирует свою методологию формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции «с позиции междисциплинарности, на основе которой «конструируется» вторичная языковая личность» (И.И. Халеева, 1989).

Именно поэтому, на наш взгляд, полноценное формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста возможно лишь на основе междисциплинарного подхода к обучению, которое более полно, по сравнению с другими моделями обучения, раскрывает проблематику межкультурного взаимодействия, выходящего за рамки собственно обучения иноязычной коммуникации, поскольку межкультурная коммуникативная компетенция подразумевает формирование не только межъязыковой, но и поликультурной, «вторичной», языковой личности будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дикова, Е. С. Содержание и структура межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза / Е. С. Дикова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 2 (20). – С. 65–69.

2. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371 с.

3. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 335 с.

4. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

5. Селюжицкая, Л. Н. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как цель языковой подготовки студента неязыкового вуза / Л. Н. Селюжицкая // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: тезисы докл. Междунар. науч.-практ. конф. – Минск : БГЭУ, 2013. – С. 97–98.

УДК 378.016:811.111

Ласкович Юлия Владимировна
Учитель английского и немецкого языков, Гимназия № 5, г. Брест, Беларусь
yshelly@rambler.ru

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЕКТЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И МЕТОДИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

Аннотация: В данной статье рассматриваются интернациональные образовательные языковые проекты как одни из многочисленных типов проектов, реализуемых на иностранном языке, предполагающих погружение в культурную и языковую среду страны изучаемого языка, и направленных на формирование социокультурной и межкультурной компетенций и развитие иноязычных речевых умений учащихся.
Ключевые слова: Образование, проекты, интернациональный, технология, Интернет, творчество, сотрудничество, дидактика.

Laskovich Yuliya
Teacher of English and German, State Gymnasium №5, Brest, Belarus

INTERNATIONAL EDUCATIONAL LANGUAGE PROJECTS: DIDACTIC CHARACTERISTICS AND METHODICAL FUNCTIONS

Abstract: In the following article international educational projects are shown as one of the plenty types of projects which can be performed in the foreign language plunged into the cultural and language area of studying and gone towards formation of sociocultural and international competence with developing of pupils' language skills.
Keywords: Education, projects, international, technology, Internet, creativity, partnership, didactics.

Появление метода проектов традиционно ассоциируется с именем известного американского философа и педагога, представителя гуманистического направления в образовании Джона Дьюи. В своих работах Джон Дьюи утверждал, что образование в целом и обучение в частности являются социальным и интерактивным процессом. Учебное заведение, в котором обучающиеся получают образование, выступает в качестве социального института, на базе которого должны проходить многие социальные реформы. Воспринимая образование как часть социальной деятельности обучающегося, он утверждал о необходимости каждым учеником/студентом принимать участие в разработке или дополнении учебного плана или программы по каждой изучаемой дисциплине с тем, чтобы они наилучшим образом отвечали его интересам и потребностям.

Впоследствии эта идея была воплощена в *субьект-субьектной модели обучения*, согласно которой в центре образовательного процесса находится

не учитель как источник знаний, а конкретный ученик с присущими ему способностями, интересами и потребностями в овладении материалом.

Важность системы образования Дж. Дьюи позволяет обучающимся не только приобретать знания, но и «обучает тому, как жить». В этой связи обучение – это процесс научения обучающегося быстро и эффективно использовать все возможности или доступные средства для решения конкретных задач. Роль учителя при такой субъект-субъектной модели образования сводится к важной миссии – созданию условий для того, чтобы учащиеся самостоятельно, индивидуально или в группах, с разной долей помощи со стороны учителя могли овладевать необходимыми знаниями и формировать умения и навыки.

В основе самостоятельной учебной работы, направленной на формирование умений и навыков практической деятельности, должна обязательно лежать определенная проблема. Более того, проблема должна быть обозначена таким образом, чтобы для ее решения обучающиеся обязательно задействовали имеющиеся знания, умения и навыки, а также овладевали новыми знаниями и способностями в процессе ее решения. Иными словами, через проблемное обучение, основанное, с одной стороны, на интересах и потребностях конкретного ученика, а с другой стороны, на овладении знаниями и способностями через активную деятельность, обучающиеся смогут получить образование для реальной жизни. Мысли Дж. Дьюи о проблемном обучении легли в основу целого научного направления с одноименным названием, включая метод проектов.

Метод проектов является дидактической категорией, которая достаточно подробно изучена и описана в современной дидактике и методике обучения иностранному языку. Под методом проектов ученые понимают «конструируемую с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель кооперативной деятельности по преподаванию и учению, представленной в нормативном плане и направленной на передачу обучающимся и усвоение ими определенной части содержания образования» (В.В. Краевский, А.В. Хуторской); «совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности», а также «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева); одну из «технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанную на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса» (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Анализ данных определений термина «метод проектов» позволяет выделить его *основные характеристики*:

а) в основе метода проектов должна обязательно лежать проблема, на решение которой и должен быть направлен проект;

б) метод проектов предполагает активную роль обучающихся в процессе овладения новыми знаниями и развития новых умений и навыков;

в) в процессе выполнения проекта обучающиеся овладевают новыми знаниями и умениями практической деятельности;

г) реализация проектной деятельности должна обязательно иметь конкретный результат;

д) метод проектов включает групповую и индивидуальную деятельность обучающихся;

е) роль учителя при реализации проектной деятельности сводится к организации учебного процесса, направлению обучающихся и мониторингу их самостоятельной учебной деятельности.

В научной литературе выделяются различные *типы проектов* в зависимости от типологического признака, лежащего в основе разработки типологии.

Е.С. Полат (2000) в своей работе выделила шесть типологических признаков, по которым можно классифицировать проекты:

1) по доминирующей в проекте деятельности их можно разделить на исследовательские, поисковые, творческие, ролевые, прикладные (практико-ориентированные), ознакомительно-ориентировочные;

2) по предметно-содержательной области проекты могут реализовываться в рамках одной дисциплины (иностранный язык, география, история) или быть междисциплинарными (задействовать знания из различных дисциплин);

3) по характеру координации проекты могут разделяться на проекты со скрытой координацией (когда роль учителя и его координация проектом не являются явными, а, скорее, имитируют роль одного из участников проекта) и с открытой координацией, когда учитель «присутствует» на каждом этапе реализации проекта и выполняет роль не партнера (как при скрытой координации), а ментора;

4) по характеру контактов проекты могут быть школьные (при участии учащихся одной школы), городские (при участии учащихся разных школ города), региональные, международные;

5) по количеству участников проекта;

6) по срокам реализации проекты делятся на краткосрочные и продолжительные.

А.В. Могилев (2002) в своей работе предложил разделять проекты по виду общения между участниками: глобальный класс, свободная переписка, электронные встречи, электронное обучение и ролевая игра.

В настоящее время в связи с возросшим интересом и широким доступом к интернету проекты могут быть разделены по своей *цели*:

а) по извлечению информации из сети Интернет;

б) организации общения между участниками проекта;

в) по размещению результатов проектной деятельности в сети Интернет.

Интернет-проекты могут проводиться:

а) на платформе Веб 1.0 (форумы и чаты);

б) на платформе Веб 2.0 (блог-технология, вики-технология, подкасты, социальные сети).

По языку реализации проектов их можно разделить на *монолингвальные* (реализуемые на иностранном или на родном языке) или *билингвальные* (реализуемые одновременно на двух языках).

Анализ классификаций проектов, предложенных Е.С. Полат и А.В. Могилевым, свидетельствует о том, что по мере динамичного развития науки и технологий типологические признаки могут добавляться и проектная деятельность может реализовываться в новых измерениях.

Если типология проектов, предложенная Е.С. Полат, носит общедидактический характер и может быть применена к проектам по различным дисциплинам, то уже классификация А.В. Могилева имеет прямое отношение к образовательно-языковым проектам, которые могут проводиться с целью развития речевых умений, формирования языковых навыков речи или формирования социокультурной и межкультурной компетенций обучающихся на предмете «Иностранный язык».

Следует также заметить, что новые инновационные Интернет-технологии, которые можно использовать в реализации проектной деятельности, привносят новые нюансы и обогащают методический потенциал метода проектов.

Интернациональные образовательные языковые проекты представляют собой поэтапную совместную учебно-познавательную, поисково-исследовательскую и творческую деятельность учащихся из разных стран, реализуемую на изучаемом иностранном языке очно и дистанционно посредством современных Интернет-технологий, имеющую единую проблему, цель, задачи, методы, способы деятельности, направленную на достижение учащимися совместного результата деятельности.

«Интернациональный» акцентирует внимание на том, что, во-первых, один и тот же проект реализуется в Беларуси и стране изучаемого языка, а во-вторых, над одним и тем же проектом работают совместно белорусские и учащиеся-партнеры средних школ в других странах (дистанционно посредством Интернет-технологий).

«Образовательный» свидетельствует о том, что проекты организуются в учебном заведении и имеют воспитательную, развивающую и учебную цели.

«Языковой» акцентирует внимание на том, что в ходе выполнения проектов иностранный язык является одновременно и средством общения (средством реализации проекта), и целью обучения (целью реализации проекта).

В ходе выполнения международных образовательных языковых проектов учащиеся овладевают социокультурным материалом о родной стране и стране изучаемого языка, а также развивают социокультурные и речевые умения.

Таким образом, можно выделить дидактические свойства, дидактические функции и методические функции (применительно к методике обучения иностранным языкам) интернациональных образовательных языковых проектов.

К дидактическим свойствам относятся отличительные черты интернациональных образовательных языковых проектов, существенные для дидактики и отличающие этот вид проектов от других видов проектов.

Дидактические функции – это внешние проявления данного вида проектов, используемые в образовательном процессе. Под методическими функциями интернациональных образовательных языковых проектов мы понимаем проявление дидактических свойств проектов непосредственно в обучении иностранному языку.

К *дидактическим свойствам* интернациональных образовательных языковых проектов относятся: направленность на комплексное воспитание, развитие и обучение учащихся; участниками проекта выступают учащиеся школ-партнеров из разных стран; проекты реализуются преимущественно на изучаемом иностранном языке; проекты имеют страноведческую или культуроведческую направленность; реализация проектов осуществляется очно и дистанционно посредством Интернет-технологий; проекты могут иметь разную степень координации (от непосредственной до скрытой); реализация проектов возможна на одной из платформ Веб 2.0 (блог-технология, вики-технология, сервер подкастов).

К *дидактическим функциям* интернациональных образовательных языковых проектов относятся: организация познавательной деятельности учащихся; развитие умений самостоятельной учебной деятельности учащихся; реализация педагогической технологии «обучение в сотрудничестве»; информатизация учебного процесса; формирование учебно-познавательной компетенции учащихся; формирование информационной культуры учащихся.

Методические функции интернациональных образовательных языковых проектов заключаются в следующем: развитие продуктивных (говорение, письмо) и рецептивных (аудирование и чтение) видов речевой деятельности; формирование языковых навыков речи учащихся;

формирование социокультурной компетенции; формирование межкультурной компетенции.

Таким образом, в ходе выполнения интернациональных образовательных языковых проектов учащиеся овладевают социокультурным материалом о родной стране и стране изучаемого языка, а также развивают социокультурные и речевые умения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 358 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Гальскова Н. Д., Гез Н. И. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
4. Краевский, В. В. Основы обучения: Дидактика и методика : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : ООО «Лексис», 2003. –184 с.
6. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. –2000. – №2. – С. 17–19.
7. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 25–29.
8. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2008. –368 с.
9. Anthony, E. M. Approach, Method, and Technique / E. M. Anthony // ELT Journal. –1963. – №2. – Pp. 63–43.

УДК 81‘243:378.147

Федорович Наталья Николаевна
Магистрант кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
verrona75@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В данной статье показаны современные тенденции иноязычного образования, рассматриваются проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, связанные с учебно-методическим обеспечением, организацией учебного процесса.

Ключевые слова: Иноязычное образование, современная образовательная парадигма, неязыковой вуз.

Fedorovich Natalya

Postgraduate student, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

ORGANISATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: This article shows modern tendencies in foreign language education, reviews the problems of foreign language education in non-linguistic institutions in the context of academic and methodological support, organization of educational process.

Keywords: Foreign language education, modern educational paradigm, non-linguistic institution.

На рубеже веков существенно изменился социокультурный и образовательный контекст изучения иностранных языков в Республике Беларусь и Европе в целом. Новые социально-политические, экономические и культурные реалии, процессы интеграции и интернационализации многих сторон материальной и духовной жизни мирового сообщества, открытость границ привели к значительному расширению всесторонних контактов, в том числе профессиональных.

За последнее десятилетие проделана большая работа по повышению качества подготовки в системе непрерывного языкового образования средней и высшей школы в Республике Беларусь. Разработана национальная концепция, отражающая социальный заказ и потребности общества на современном этапе его развития. Это создало основу для дальнейшего скоординированного научного и программно-методического обеспечения учебного процесса в различных типах учебных заведений с учетом преемственности целей, содержания, дидактических принципов и организационных форм. С другой стороны, каждое звено в цепи непрерывного образования, будь то школа–вуз–послевузовская система, проводит свою языковую политику в соответствии с институциональными особенностями и традициями образовательного учреждения [1].

В системе высшего профессионального образования важную роль играет иноязычное образование. Иностранный язык – это орудие познания и общения, носитель культуры страны изучаемого языка. Каждый новый язык – это новая возможность познания многообразия мира и себя в этом мире. Это доступ к научно-техническим достижениям цивилизации. Иностранные языки, которые мы преподаем, знакомят с культурой высокоразвитого западно-европейского сообщества. В них отражается его менталитет, национальный характер, мораль, образ жизни, демонстрируется общечеловеческий характер базовых мировоззренческих ценностей. Это в свою очередь позволяет осознать единство поликультурного сообщества, воспитать молодежь в духе взаимопонимания и толерантности. В прикладном значении иностранный язык развивает иноязычную коммуникативную компетенцию,

являющуюся обязательным атрибутом профессиональной деятельности современного специалиста [2].

В данной статье мы ставим задачу проанализировать положительные и негативные явления в организации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и пути улучшения качества образовательного процесса на примере Брестского государственного технического университета.

Конкурентоспособность специалиста любого профиля на мировом рынке труда напрямую зависит от знания иностранного языка. Однако для того чтобы иноязычное образование стало реальной действенной силой в системе высшего профессионального образования, необходимо, чтобы оно отвечало социальному заказу общества, строилось в контексте современной образовательной парадигмы, частью которой оно само является. Следующие принципы легли в основу современных общеобразовательных тенденций: культурологизация, экологизация, социализация, гуманизация, гуманитаризация, демократизация. Перечисленные тенденции уже повлекли за собой ряд изменений в функционировании системы образования. К их числу относятся следующие:

- смещение акцентов с обучающих аспектов образования на воспитательные и развивающие;
- смена целей и механизмов образования, предусматривающая переход от чистой социализации и адаптации к индивидуально-личностному развитию. Современная парадигма образования характеризуется как личностно-ориентированная;
- смена средств образования, предполагающая переход от научных знаний как основы содержания к культуре в целом;
- смена форм образования, смещение акцента на самообразование и самоподготовку; вариативность форм аудиторной и внеаудиторной работы;
- смена предметной организации содержания обучения, в основе которой лежит переход от отдельных научных дисциплин к междисциплинарным блокам;
- смена методов и технологий образования, предполагающая переход от созерцательных методов к проблемным, развивающим критическое, творческое мышление;
- смена парадигмы оценки качества образования, переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, что рассматривается как одно из перспективных направлений модернизации всей системы образования;
- ориентация на непрерывное образование, переход от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование через всю жизнь», что связано со стремительным технологическим и информационным развитием;

- субъект-субъектные партнерские отношения основных участников образовательного процесса.

В соответствии с перечисленными положениями сформировалась методологическая основа обучения ИЯ:

- личностно-ориентированное обучение;
- признание иноязычной культуры в качестве источника формирования содержания иноязычного образования;
- коммуникативность как общая стратегия иноязычного образования;
- профессионально-ориентированное обучение ИЯ.

Эти положения являются концептуальными, основополагающими для научной организации и построения курса обучения ИЯ. Последнее из положений, а именно профессионализация обучения ИЯ, является специфической особенностью неязыкового вуза, в отличие от других типов вузов. С учетом перечисленных методологических положений создавались современные нормативные документы, в частности, Государственные образовательные стандарты и Типовая программа по иностранным языкам, по которой мы сегодня работаем (авторы: Л.В. Хведченя, О.И. Васючкова, И.М. Андреасян) [2]. Нововведения в программе проявились уже на этапе формирования целей. Генеральной целью провозглашается «формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения [3].

Так, согласно Типовой программе, грамматические навыки должны обеспечить коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении в профессиональной сфере. Навыки в аудировании должны вести к пониманию монологической и диалогической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. Обучение говорению предусматривает развитие монологической и диалогической речи в ситуациях неофициального и официального общения. Обучение чтению опирается на тексты по широкому и узкому профилю специальности. Основы публичной речи предусматривают обучение составлению устного сообщения, доклада. Предусматривается обучение студентов таким видам речевых произведений, как аннотация, реферат, тезисы, частное письмо, деловое письмо, биография, резюме. К сожалению, типовая программа ограничивает рамки коммуникации использованием в речи наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях. Это, на наш взгляд, лишает общение аутентичности, а речь на иностранном языке – социальной корректности [3].

Изучив практику преподавания иностранных языков в техническом вузе можно сказать, что в центре внимания оказывается формирование умений и навыков профессионального общения, в основном, в опосредованном виде. Большое внимание при этом уделяется чтению и

переводу профессионально ориентированных текстов. Мало внимания уделяется знакомству с культурой стран изучаемого языка, с существующими межкультурными различиями, создающим трудности в межкультурной коммуникации. Не способствуют успешному овладению иностранным языком и некоторые особенности организации учебного процесса в техническом вузе. В частности, следующие:

Во-первых, ограниченная сетка часов, отводимых на изучение иностранного языка. Иностранный язык изучается только в первом и втором семестрах. Согласно учебным планам экономических специальностей на данный курс отводится 320 часов, в том числе 148 часов на практические занятия; 2 часа на самостоятельную работу под контролем преподавателя; 170 часов на самостоятельную работу без контроля преподавателя.

Во-вторых, остро ощущается нехватка профессионально ориентированных учебников и учебных пособий нового поколения, периодических профессионально направленных изданий, выходящих за рубежом. Преподаватели стараются восполнить этот пробел, выпуская методические рекомендации, учебно-методические пособия, сборники текстов для чтения и перевода аутентичных текстов.

В-третьих, аудиовизуальные средства и мультимедийные технологии, позволяющие рационально организовать учебный процесс, как в рамках аудиторных занятий, так и в условиях самостоятельной работы студентов используются в недостаточной мере. Хотя учебный процесс обеспечен аудио- и видеотехникой, но не хватает аудио и видеоматериалов, особенно, направленных на обучение иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

В-четвертых, отсутствует четкая система самостоятельной работы по иностранному языку. Виды самостоятельной работы ограничиваются подготовкой внеаудиторного чтения и написания рефератов. Такое положение объясняется отсутствием необходимых материальных ресурсов для организации самостоятельной работы, прежде всего компьютеров и информационных технологий. Отсутствуют стимулы к самостоятельной работе и эффективные формы ее контроля.

В-пятых, низкий уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка, обусловленный отсутствием преемственности в системе «школа–вуз», когда вузовская программа, повторяя школьную, не открывает перед студентами новых перспектив и возможностей в изучении иностранного языка, как средства приобретения новых знаний. Поэтому выпускники неязыковых вузов в своем большинстве испытывают трудности при чтении аутентичной литературы, при ведении общения на иностранном языке в диалогической или монологической форме, не говоря уже об умении составить деловое письмо или написать аннотацию профессиональной статьи.

С учетом вышеизложенного может быть обоснована необходимость выработки новой, более современной концепции обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Можно констатировать, что роль иностранного языка как действенного фактора социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества должна найти отражение в данной концепции. Роль предмета «Иностранный язык» в учебном процессе по подготовке специалистов должна быть пересмотрена.

Необходимо пересмотреть как содержание, так и организацию курса иностранного языка. Целесообразным представляется осуществлять подготовку по иностранному языку в течение всех 8 учебных семестров, отводимых на подготовку специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хведченя, Л. В. Теоретические основы формирования содержания иноязычного образования (на примере классического университета): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Хведченя; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2002. – 32 с.

2. Хведченя, Л. В. Дидактические категории цели и содержания иноязычного образования в контексте современных образовательных тенденций // Вестник Полоцкого государственного университета. – Серия Е: Педагогические науки. – 2010. – №5. – С. 2–6.

3. Типовая программа по иностранным языкам / под общ. ред. Л. В. Хведчени. – Минск, 2008.

4. Нешина, Е. Б. Проблемы и перспективы обучения иностранному языку как профессионально-ориентированному на неязыковых факультетах : сб. науч.ст. / Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты. – Саранск : ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», 2016. – Вып. 10. – С. 172–176.

5. Пассов, Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Теория и практика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Минск : БГУ, 2010. – Вып. 2. – С. 3–16.

УДК 378; 811.111

Левданская Наталья Михайловна, Никитина Людмила Николаевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Международного государственного института имени А.Д. Сахарова Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

n_levdanskaya@yahoo.com, nikitina23d@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация: В статье освещаются проблемы, с которыми сталкивается преподаватель английского языка в работе с группой студентов с разным уровнем языковой подготовки. Личностно-ориентированный и дифференцированный подходы

позволяют организовать работу на занятии таким образом, чтобы улучшить мотивацию и языковые навыки обучающихся, поддержать их интерес к изучению английского языка в вузе.
Ключевые слова: Разноуровневые группы, индивидуальные особенности, мотивация, дифференцированный подход, личностно-ориентированный подход, микрогруппа, формы работы, модель занятия, оценка знаний.

Levdanskaya Natallia, Nikitina Ludmila
Senior Lecturer, Department of foreign languages, International Sakharov Environmental Institute, Belarusian State University, Minsk, Belarus

THE CHALLENGES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN MULTI-LEVEL GROUPS OF NON-LINGUISTIC INSTITUTE

Abstract: The article presents the challenges a teacher faces working with multi-level groups when teaching English at university. While learning in multi-level groups students lose their interest. The article describes a learner-centered approach to teaching foreign language students of non-linguistic educational programs that help improve their motivation and language skills.
Keywords: Multi-level groups, individual characteristics, motivation, a differentiated approach, a learner-centered approach, micro-group, forms of work, model of the lesson, assessment of knowledge.

При обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза преподаватель практически наверняка столкнется с проблемой организации работы в группе, в состав которой входят студенты с разным уровнем языковой подготовки. Это объясняется рядом психофизических, социокультурных и индивидуальных факторов, которые формируют личность каждого человека с момента рождения.

Задача преподавателя вуза на начальном этапе – организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы каждый студент имел возможность овладевать учебным материалом в зависимости от его индивидуальных особенностей и способностей.

О необходимости индивидуализации, внимании к свойствам каждого учащегося пишет доктор педагогических наук, методист Е.И. Пассов [1].

Чтобы обучение можно было считать личностно-ориентированным и наиболее эффективным, оно должно ориентироваться на:

1. психику (восприятие информации, мышление, память, психомоторика, поведение, эмоции, внимание, воля)
2. жизненный опыт (знания, умения, навыки, привычки)
3. свойства личности (характер, темперамент, способности, особенности развития).

При этом отношения «преподаватель – студент» претерпевают глубокие изменения: студент больше становится субъектом учения, а преподаватель – консультантом, партнером. Основным стратегическим направлением в педагогической практике становится технология

личностно-ориентированного обучения, что подразумевает ориентацию на индивидуальные особенности обучаемых и их познавательную деятельность с целью развития личности и реализации ее природных потенциалов.

Следует учитывать социально-психологическую адаптацию вчерашнего школьника к вхождению в новый коллектив и его активное приспособление к учебному процессу, установлению дружеских отношений между студентами, интереса к общим делам, готовность к совместным действиям, разносторонняя осведомленность и участие в делах факультета и вуза. Это укрепляет веру в собственные силы и формирует мотивацию к достижению обучающих целей.

Внедрение разноуровневости в педагогический процесс позволяет применить как индивидуальный, так и дифференцированный подход к студентам. Дифференцированный подход имеет огромное значение, так как в любом учебно-воспитательном процессе преподавателю приходится работать со студентами, различающимися своими потребностями, склонностями, возможностями, интересами, мотивами, особенностями темперамента, мышления и памяти. При этом создаются педагогические условия для включения каждого студента в деятельность, опирающуюся на уровень актуальности и соответствующую его развитию, обеспечивающую ему достижение уровня усвоения учебного материала в соответствии с его познавательными возможностями, способностями, но не ниже минимального уровня.

Организация занятия предполагает не только приобретение знаний, но и признание самобытности и уникальности каждого обучаемого, формирование и реализацию личностных особенностей студентов. В этой связи разноуровневое обучение – это необходимость, основанная на организации учебно-воспитательного процесса, при котором каждому студенту предоставляется возможность овладевать учебной информацией в соответствии с его потенциалом.

Планируя работу на уроке, преподаватель должен уяснить для себя, чему следует обучать одновременно всех и чему индивидуально, помня при этом о качестве материала, а не о его количестве; необходимо выбрать главное, изложить его, повторить, закрепить, способствуя не только приобретению знаний, но и развитию памяти, логики, мышления. Отбор материала следует проводить таким образом, чтобы ориентироваться не на сильных или слабых студентов, а определить основной объем материала, который должен быть усвоен всеми студентами.

Методической основой разноуровнего обучения является индивидуализация, дифференцированный уровень требований, высокий уровень предлагаемого материала, разноуровневая система проверки знаний, умений и навыков.

Это позволит студентам реально оценивать свои возможности; повысит интерес к предмету, создаст необходимый уровень комфорта на занятии.

Между преподавателем и студентами устанавливаются партнерские отношения, снижается психологическое напряжение, повышается качество знаний и активность слабоуспевающих студентов, исчезает страх перед проверкой знаний.

Организация работы на занятии предполагает формирование микрогрупп, в состав которых могут входить студенты одного или разных уровней, и зависит от ряда факторов:

- целей и характера заданий
- уровня владения иностранным языком
- личностных качеств студентов
- дружеских связей внутри группы студентов
- фактора «случайного выбора» партнера.

Организуя групповую работу, не следует забывать о важности и приоритетности индивидуальной работы. Сразу включая студентов в группы, преподаватель получает балласт пассивных студентов. В самом деле, зачем терять время на то, чтобы вспомнить слова или составить предложение? В группе всегда найдутся те, кто может лучше. У каждого студента должна быть возможность поработать самостоятельно, а затем вместе с остальными членами группы выполнять задание. Это время дает возможность каждому студенту представить свои идеи в виде предложений, подготовить предварительный ответ. Когда участники группы начинают совместную работу, они не тратят время на то, чтобы вспомнить слова или составить предложение. Студентам получают равные возможности для выполнения задания. Список ключевых слов и выражений по теме или актуальные грамматические структуры, необходимые для выполнения задания, можно предложить студентам с более слабым уровнем языковой подготовки. Такой подход способствует более активному включению студентов с низким уровнем владения языком в выполнение поставленной задачи. Таким образом, индивидуальная работа перед групповой помогает студентам со слабым уровнем подготовки чувствовать себя более уверенно, более активно участвовать в работе на занятии и получить больше уважения от других студентов группы.

Парная работа студентов также может варьироваться. Нет необходимости постоянно составлять смешанные пары из сильных и слабых студентов. Задание может состоять из нескольких вариантов диалогов, но для составления одних необходимы знания базовых конструкций и лексики, а другие предполагают более высокий уровень сложности. За отведенное время слабые студенты смогут разобрать только легкие задания, в то время как сильные студенты завершат задание

полностью. Все студенты будут вовлечены в работу, никто не будет скучать, ожидая своих одногруппников.

Следует также учитывать особенности работы преподавателя в разноуровневой группе при планировании занятий и отдельных видов иноязычной речевой деятельности.

Например, при подборе текстов для чтения по изучаемой тематике необходимо выделить разноуровневый дидактический материал. Преподаватель принимает во внимание, что познавательная деятельность студента, ее объем и характер должны соответствовать индивидуально-типологическим особенностям и потребностям освоения студентами необходимого содержания. Отсюда следует, что дидактический материал должен быть разработан таким образом, чтобы студенты могли выбрать для себя задания, не только разного уровня сложности, но и с качественными характеристиками, которые отвечали бы познавательному стилю студента. В практической работе хорошо зарекомендовали себя тексты, разбитые на смысловые части (Jigsaw).

Каждая группа получает задание – изучить одну часть текста. Студенты читают самостоятельно, делая пометки (ключевые слова, основные идеи). Затем каждый член группы представляет полученную информацию, таким образом формируется групповой ответ. Все вместе выполняют групповое задание по тому отрывку текста, который они прочли: предполагают, что было в начале текста или чем он закончится. После чтения к тексту можно предложить разноуровневые задания: вопросы; фразы, о которых нужно сказать соответствуют или не соответствуют они содержанию прочитанного; продолжить предложения / ситуацию; опровергнуть суждение или согласиться с ним. Студентам со средним уровнем языковой подготовки может быть предложено задание рассказать историю от лица одного из персонажей. Студенты с высоким уровнем языковой подготовки могут выбрать задания: спрогнозировать продолжение сюжета или придумать иную концовку, т.е. творческие задания.

Что касается такого вида иноязычной речевой деятельности, как изучение грамматики, то студентов можно сгруппировать по уровню владения языком так, чтобы более подготовленные студенты могли изучать более сложные примеры Passive voice или Conditionals, в то время как другие студенты могут отрабатывать упражнения на базовые времена английского языка. Следует избегать ситуаций, когда слабых студентов спрашивают всегда последними. Например, задавая вопросы, можно варьировать их сложность. Например, можно задать вопросы, предполагающие одинаковый ответ: 1. I had a holiday in Spain. And you? 2. I had a holiday in Spain. Where did you have your holiday? 3. Where did you have your holiday? Но первая форма самая легкая, потому что предполагает

ответ по образцу. А последний вопрос требует от студента более высокого уровня владения языком.

Организация самостоятельной работы студентов, подбор индивидуальных заданий и последующий контроль – еще одна не простая задача, стоящая перед преподавателем. Основным признаком разноуровневого обучения является резкое увеличение времени на самостоятельную работу студентов на занятии. Модель занятия у каждого преподавателя может быть своя, главное, после обучения всех, начинается самостоятельная индивидуальная работа студентов. Домашнее задание пониженной и повышенной сложности. Первое – с наличием опор: примеров, незавершенных фраз, предложений с пропусками, оперативных схем и т.п., второе – в менее развернутом виде (более продуктивного характера). Важно, что каждый сам выбирает свою категорию, а еще лучше, если в каждой категории есть вариации домашнего задания т.к. свобода и право выбора повышают интерес к обучению.

При разноуровневом обучении важен еще один фактор – оценка знаний. Критерием оценки знаний должен стать не уровень усвоения, а затрачиваемые студентом усилия по достижению заданного уровня требований в разных подгруппах.

Необходимо перестроить свои представления о характере учебной деятельности студента. Не проверять, что он запомнил, а учить его деятельности, направлять его усилия, учить на его индивидуальных ошибках, находить причину их возникновения. Нельзя всех дотянуть до одинакового уровня, необходимо дать возможность каждому в мере своих сил и способностей идти от уровня к уровню.

Таким образом, обучение в разноуровневой группе нацелено на овладение способами, приемами и стратегиями по самостоятельному преодолению трудностей, на формирование целостной личности обучаемого, способности быстро адаптироваться в постоянно изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности, самостоятельно приобретать знания и применять их на практике для решения разнообразных проблем; собирать, отбирать, анализировать и оценивать информацию, необходимую для выполнения профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, – 2010. – 567 с.

УДК 372.8811.111(073)

Британ Юлия Владимировна
Старший преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина
julia100b@ukr.net

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ

Аннотация: В статье рассмотрена специфика использования аутентичных электронных педагогических, методических и психологических изданий в учебном процессе. Освещены особенности внедрения гипертекстов в учебную среду. Предложены сферы общения и учебно-коммуникативные ситуации с использованием дидактического потенциала англоязычных электронных научных источников.
Ключевые слова: Электронные научные издания, гипертекст, сферы общения, учебно-коммуникативные ситуации, учебный процесс.

Brytan Yulia
Senior lecturer, Department of Pedagogics and Foreign Language Teaching Methods, Chernigov Taras Shevchenko National Pedagogical University, Chernigov, Ukraine

DIDACTIC POTENTIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE ELECTRONIC SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Abstract: The article describes the features of the use of authentic electronic pedagogical, psychological and methodological publications in the educational process. Analyzed are the peculiarities of hypertext implementation in the learning environment. Proposed are the spheres of communication, educational and communicative situations, using the didactic potential of the English language electronic scientific resources.
Keywords: Electronic scientific publications, hypertext, spheres of communication, educational and communicative situations, the learning process.

В эпоху информатизации современного общества и повседневного использования Интернет-ресурсов приобретает ***актуальность*** проблема интенсификации учебного процесса для подготовки высококвалифицированных кадров, путем применения новейших информационных технологий. Согласно программам по языковому образованию, студенты высших учебных заведений должны осуществлять общение на основе различных текстов, в том числе, с экрана компьютера. По нашему мнению, совершенствование профессиональной подготовки будущего преподавателя иностранного языка (ИЯ) эффективно при условии аудиторной (на занятиях по практике устной и письменной речи на английском языке) и самостоятельной практики чтения аутентичных гипертекстов научного стиля из англоязычных методических, педагогических и психологических электронных периодических зданий.

Учитывая вышесказанное, ***целью*** публикации является рассмотрение дидактического потенциала британских научных электронных источников в учебном процессе в языковом высшем учебном заведении.

Мы убеждены, что использование информационных технологий в учебном процессе способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, позволяет комплексно и более эффективно решать задачи, стоящие перед профессиональным иноязычным образованием, используя мотивационный, дидактический, развивающий и воспитательный потенциал аутентичного профессионально ориентированного текста из Интернет-ресурсов. Это также способствует совершенствованию навыков и развитию умений поискового, ознакомительного и изучающего видов информативного чтения.

Кроме того, вслед за А.В. Дедовой [5, с. 110–111], подчеркиваем, что гипертекстовая форма представления информации имеет преимущества по сравнению с линейным способом, благодаря ее эффективному предъявлению и усвоению. С методической точки зрения будем также учитывать тот факт, что гипертекстовый доступ к иноязычным информационным ресурсам имеет огромный дидактический потенциал, который связан с выбором оптимального доступа к получению и хранению информации.

По нашему мнению, профессионально ориентированное чтение на английском языке должно проходить в режимах офф-лайн и он-лайн, быть информативным и удовлетворять профессиональные потребности будущих преподавателей ИЯ. Использование гипертекстов из англоязычных научных Интернет-ресурсов требует разработки соответствующей методики, которая бы учитывала специфику способов представления информации из печатного и электронного источников, а также особенности ее получения, понимания, усвоения, хранения, обмена и передачи в учебной профессионально ориентированной и непосредственно профессиональной деятельности будущего преподавателя ИЯ. Проблемы, связанные с обучением иноязычного профессионально ориентированного чтения с использованием Интернет-ресурсов, были проанализированы в работах А.Л. Буран [2], М.С. Гришиной [4], С.Г. Девтеровой [6], М.Г. Евдокимовой [7], И.В. Корейбы [8], А.А. Налбандян [9], С.А. Фомина [10] и других исследователей.

В перечисленных исследованиях отсутствуют компоненты содержания учебного процесса, которые бы учитывали профессиональные потребности личности будущего преподавателя ИЯ, поэтому мы уточним *компоненты содержания* формирования компетентности в чтении с использованием профессиональных Интернет-ресурсов:

- сферы коммуникативной деятельности, профессионально ориентированные темы, ситуации, речевые действия и речевой материал (аутентичные профессионально ориентированные гипертексты);

• профессионально ориентированный языковой материал, правила его оформления, навыки в обращении с ним;

• комплекс профессионально ориентированных речевых читательских умений;

• лингвосоциокультурные знания основ этикета англоязычного научного дискурса;

• знания, навыки, умения медиакомпетенции.

Проанализируем подробнее ***сферы коммуникативной деятельности*** студентов как предметный компонент содержания учебного процесса в магистратуре. Учитывая специфику обучения будущих преподавателей ИЯ, считаем доминирующими профессиональную и образовательную сферы коммуникативной деятельности, предполагающие определенные учебно-коммуникативние ситуации:

1) подготовка будущих преподавателей ИЯ к участию в международных профессиональных научно-практических конференциях / семинарах;

2) подготовка будущих преподавателей ИЯ к практическим занятиям по методике преподавания ИЯ;

3) поиск аутентичных учебных материалов, заимствование передового опыта для подготовки практических занятий по практике языка и методики преподавания ИЯ;

4) получение актуальной информации для написания научной статьи, квалификационной работы.

Считаем целесообразным в пределах сфер профессионально ориентированной коммуникативной деятельности также выделить ***единицы учебного речевого и языкового материала***:

а) гипертекст / линейный текст англоязычной научной / научно-популярной статьи из англоязычных методических, педагогических и психоогических электронных периодических изданий (в электронном или распечатанном формате);

б) структурные компоненты англоязычной профессиональной научной / научно-популярной статьи (аннотация / выводы / ссылки на источники и т.д.);

в) экстралингвистические средства оформления гипертекста англоязычной научной / научно-популярной статьи.

С лингвистической точки зрения, по М.Г. Юрченко [11], к основным особенностям профессионально ориентированного гипертекста из англоязычных профессиональных научных электронных периодических изданий относим и уточняем следующие:

1) *нелинейность структуры* (основная характеристика гипертекстовой модели, в отличие от печатного / линейного текста);

2) *наличие «когезии»* (поверхностная линейная структура текста в виде последовательного соединения предложений на уровне отдельных текстов, которые являются частями гипертекста);

3) *согласованность или семантико-смысловая целостность* (глубинная структура текста, в которой значение языковых выражений текста семантически объединены и обусловленные контекстом);

4) *интенциональность гипертекста* (направленность на реципиента, например, специалиста по преподаванию ИЯ);

5) *интертекстуальность* (присутствие в письменном тексте ранее созданных текстов).

Добавим еще две особенности гипертекста, релевантные в контексте нашего исследования, которые были выделены Дж.П. Ландоу (G.P. Landow) [12, с. 56]:

6) *дисперсность структуры* (представление информации в виде небольших фрагментов-звеньев; войти в эту структуру можно с любого звена с помощью гиперссылок);

7) *разнородность и мультимедийность* (использование различных средств воздействия на читателя от выбора стилистических особенностей текста к выбору шрифта, иллюстраций, звука, анимации и т.д.).

Таким образом, перечисленные признаки гипертекста должны быть учтены при отборе учебных гипертекстов из аутентичных Интернет-ресурсов [1, с. 59–60].

Рассмотрим также разновидности гипертекста. Н.А. Визель, исследуя гипертекст по критерию представления информации в тексте, выделяет следующие типы гипертекста [2, с. 32–34]:

а) художественные / нехудожественные гипертексты;

б) изолированные или сетевые гипертексты;

в) гипертексты только для чтения / чтения с комментариями / чтения и письма;

г) проекты одного автора / коллективные проекты;

д) аксиальные или дисперсные гипертексты.

Аксиальные гипертексты напоминают традиционную печатную книгу только в электронном формате, могут быть распечатаны и последовательно прочитаны в виде традиционного линейного текста; дисперсные гипертексты имеют более разветвленную структуру, не могут быть распечатаны, так как содержат сложную систему гиперссылок, с помощью которых читатель может переходить на другие документы из Интернет-ресурсов и возвращаться к отдельным частям текста.

Из предложенной классификации, релевантными для нашего исследования являются аксиальные и дисперсные нехудожественные сетевые гипертексты одного автора или коллектива авторов только для чтения. Аксиальные гипертексты могут быть распечатаны и предъявленны в линейном формате для чтения на практическом занятии по английскому

языку, дисперсные – использоваться исключительно для чтения в режиме он-лайн во время аудиторной или внеаудиторной работы студентов.

Таким образом, в статье были описаны особенности использования аутентичных электронных научных изданий в учебном процессе. Предложены сферы общения с использованием дидактического потенциала англоязычных электронных научных источников, выделены единицы речевого материала для обучения информативного чтения. Перспективу исследования составляет практическая разработка занятий по английскому языку с внедрением отобранного речевого материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Британ, Ю. В. Критерии отбора электронных текстов для формирования англоязычной профессионально ориентированной компетенции в чтении с использованием Интернет-ресурсов / Ю. В. Британ // Современный научный вестник. – № 15 (154) (Серия : Педагогические науки. Психология и социология). – 2013. – С. 58–63.

2. Буран, А. Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / А. Л. Буран – Томск, 2006. – 178 с.

3. Визель, М. Гипертексты по ту и эту сторону экрана / М. Визель // Иностр. лит. [Текст]. – 1999. – №10. – С. 170–174.

4. Гришина, М. С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет (на основе комплекса компьютерных программ) : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / М. С. Гришина – Пермь, 2003. – 242 с.

5. Дедова, О. В. О гипертекстах: «книжных» и электронных / О. В. Дедова // Вестник Московского университета. – Серия 9 : Филология. – 2003. – №3. – С. 106–119.

6. Девтерова, З. Р. Дидактические основы использования Интернет-технологий в обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / З. Р. Девтерова – Майкоп, 2007. – 173 с.

7. Евдокимова, М. Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным язикам : Монография / М. Г. Евдокимова. – М. : МИЭТ, 2004. – 312 с.

8. Корейба, І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / І. В. Корейба – Київ, 2011. – 287 с.

9. Налбандян, А. А. Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении чтению на уроке РКИ: (На материале газетно-публицистических текстов) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / А. А. Налбандян. – М., 2005. – 20 с.

10. Фомин, С. А. Обучение студентов инженерно-экономического профиля ознакомительному чтению на материале английских профессиональных текстов с использованием обучающих программ для РС : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / С. А. Фомин. – Томск, 2000. – 203 с.

11. Юрченко, М. Г. Явище гіпертексту і порівняння його з друкованими засобами масової інформації / М. Г. Юрченко // Проблеми семантики, слова, речення і тексту. – Київ : КДЛУ, 2000. – Вип. 4. – С. 172–175.

12. Landow, G. P. Hypertext 2.0. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology / G. P. Landow // Baltimore et al. : John Hopkins University Press. – 1997. – P. 56–78.

УДК 81'243

Дягель Светлана Николаевна
Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
dyagel.sveta@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье утверждается необходимость формирования лингвокультурной компетенции. Рассматривается немецкая народная сказка как лингвокультурологический феномен. Характеризуется специфика репрезентации национальной картины мира на разных уровнях сказочного текста. Доказывается необходимость включения приемов лингвокультурологического анализа в комплекс заданий при работе с текстом.
Ключевые слова: Лингвокультурная компетенция, концепт, языковая картина мира, национальная картина мира в немецких народных сказках.

Dyagel Svetlana
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE DIDACTIC PROSPECT OF GERMAN FOLK TALES: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT

Abstract: The article argues the necessity of forming linguistic and cultural competence. German folk tale is described as a linguistic and cultural phenomenon. The peculiarity of the representation of the national picture of the world is characterised at different levels of a fabulous text. The author of the article also proves the necessity of including techniques of cultural analysis in the set of tasks when working with the text.
Keywords: Linguo-cultural competence, the concept, language picture of the world, national picture of the world in German folk tales.

На рубеже тысячелетий на стыке языкознания и культурологии выделилась новая научная дисциплина – лингвокультурология. Ее оформлению в качестве самостоятельной области исследований способствовали труды сторонников неогумбольдтианской школы (А.А. Потебня, Э. Сепир, Б. Уорф), считавших язык орудием развития и хранения культуры. Предметом изучения лингвокультурологии становится языковая картина мира и ее отдельные элементы. Языковая картина мира – это исторически сложившаяся, зафиксированная в языке совокупность представлений о мире, которая существует в сознании определенного

этноса. В качестве единиц, составляющих языковую картину мира, рассматривают языковые единицы разных уровней (фоновая и безэквивалентная лексика, пословицы и поговорки, фразеологизмы) и концепты. Под концептом, ставшим за последние годы междисциплинарным понятием в области лингвистики, психологии, литературоведения, культурологии, понимают весь потенциал значения слова вместе с его коннотативным элементом, т.е. это многослойное явление, состоящее из самого понятия и ценностного, нередко образного представления о нем человека [1]. Каждый народ по-своему видит окружающую действительность, носители разных языков по-разному членят окружающий мир на фрагменты, которые получают самостоятельные названия, т.е. по-разному концептуализируют его, поэтому наименования некоторых предметов и явлений не всегда имеют точные соответствия в разных языках. За концептами стоят культурные коды, свойственные тому либо иному этносу, поэтому, рассматривая репрезентацию концепта языковыми средствами, можно реконструировать фрагмент картины мира этноса.

Вслед за лингвистикой в лингводидактике также произошло смещение научных интересов в область культуры. Была предложена новая парадигма исследований и практического применения таких исследований: культура – цель, язык – средство. Достижения этого направления исследований воплотились в концепции социокультурного подхода к обучению иностранным языкам. При таком подходе овладение языком происходит в рамках образовательного процесса, содержание которого – культура страны изучаемого языка. Иноязычная культура становится источником иноязычного культурного образования [2]. Важной целью обучения иностранным языкам декларируется формирование лингвокультурной компетенции как составной части коммуникативной. Под лингвокультурной компетенцией понимается совокупность знаний и умений, личностных качеств, приобретенных в процессе освоения культурных ценностей, выраженных в иностранном языке и регулирующих коммуникативное поведение носителей языка.

В рамках этого подхода в лингводидактике большое внимание уделяется приобщению к различным формам народной культуры. Особый интерес в этой связи вызывают немецкие народные сказки, представляющие собой лингвокультурологический феномен, в котором отражаются особенности национального миропонимания. Самый известный сборник немецких народных сказок был собран выдающимися немецкими филологами братьями Гримм. Сборник получил название *Kinder- und Hausmärchen* и вышел в двух томах: первый том в 1812 году, второй том в 1815 году. Выход этого сборника оказал огромное влияние на немецкую культуру и литературу. Уже тогда народная сказка воспринималась как проявление народного гения, «духа нации», в ней

видели отражение «пранемецкого» мифа. С точки зрения литературоведения – это книжная народная сказка, т.е. народная сказка, передававшаяся много поколений подряд только устным путем, пока она не была зафиксирована письменно. Став фактом литературы, она сохраняет преемственность с народной сказкой. Тексты сказок братьев Гримм представляют собой свод разных сказочных жанров, характеризующихся сюжетно-тематическим многообразием, богатством образов.

Специфика национальной картины мира в художественных текстах проявляется на *языковом, текстовом* и *концептуальном* уровнях. Рассмотрим способность разных уровней сказочных текстов отражать культурную специфику.

В практике обучения иностранным языкам рассмотрение культурной семантики начинается с *языкового* уровня текста. Основным элементом, в котором находит свое отражение культура, является лексика со страноведческим культурным компонентом. К таким словам относится безэквивалентная и коннотативная лексика (отягощенная дополнительными значениями, как правило, для выражения экспрессивно-оценочных отношений). Национально-культурная семантика языковых единиц является основой фоновых знаний, отраженных в языке знаний о внеязыковой действительности. Усвоение фоновых знаний необходимо для правильного употребления языковых единиц в речи. Поэтому работа с текстом сказки предполагает детальное изучение языкового материала, в котором отразились элементы культуры. На занятиях могут изучаться языковые единицы разных структурных типов (слова, словосочетания), имеющие как прямое, так и переносное значение, с разной стилистической окраской (разговорная, сниженная лексика), средства выражения речевого этикета (приветствие, знакомство, благодарность, прощание). Так, анализируя корпус лексических единиц с оценочным компонентом в немецких народных сказках, можно заметить, что в них часто встречаются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*Dornröschen, Geißlein, Hähnchen, Hühnchen, Brüderchen, Schwesterchen*). Множество лексических единиц обозначают нетипичные для сегодняшнего дня занятия, домашнюю утварь, одежду (*die Spule, die Spindel, der Backofen, der Brotschieber, spinnen, die Stube, der Kittel*). Встречается много обозначений профессий (*Schneiderlein, Jäger, Spinnerinnen, Krämer, Müller*) Национально-культурная специфика может проявляться на грамматическом уровне текста. Например, анализ средств выражения модальности в немецкой сказке покажет, что она выражается преимущественно наклонением (в отличие от русских и белорусских сказок, где этой цели служат модальные частицы). Свои особенности в тексте немецкой сказки имеет грамматическая категория завершенности / незавершенности действия, повелительные конструкции, структура синтаксиса.

Свои особенности имеет национально-культурная семантика на уровне *текста*. В практике обучения иностранным языкам текст чаще рассматривается как единица представления языкового материала, но его лингвокультурологический потенциал этим не исчерпывается. Следует отметить, что языковая картина мира в разных типах дискурса моделируется по-разному. Рассмотрим основные черты сказочного дискурса. Сказка – это эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел [3, с. 512]. В немецком языке сказка обозначается словом *Märchen*, это уменьшительная форма от средневерхненемецкого слова *mære* «*Erzählung, Geschichte, Bericht»*, следовательно, *Märchen* – небольшой фантастический рассказ [4]. Для сказочных текстов характерны определенные структурообразующие характеристики: пространство и время в них не конкретизированы; законы природы часто нарушаются (в сказках происходят сверхъестественные превращения, появляются говорящие животные, волшебные предметы); в сказках действуют типизированные (короли, принцессы, злые сестры, братья, мачехи и т.д.) и фантастические персонажи (гномы, ведьмы, драконы). Сюжеты сказок линейны, продвигаются вперед стереотипными действиями (изгнание из дома, испытание главного героя и т.д.) и имеют стереотипные концовки (торжество справедливости, победа добра с зачастую слишком жестоким наказанием зла). Считается, что на текстовом уровне культурные различия менее значимы, чем на языковом, так как особенности текстопостроения сказок одинаковы у разных народов.

Тем не менее, некоторые структурные элементы сказочного текста могут проявлять национальную специфику. Так, отличаться могут типичные персонажи, их характеристики, мотивы их действий. Например, в немецких сказках о животных некоторые персонажи наделяются чертами, отличными от наших фольклорных воплощений. Так, лиса в русском и белорусском фольклоре хитра и корыстолюбива, действует только для своей выгоды. У немецкого лиса не только другая половая принадлежность, другие у него и мотивы поступков: к хитрости он прибегает, чтобы помочь другим или чтобы спасти себя самого (*„Der Wolf und der Fuchs“*). Может отличаться гендерная принадлежность и героев волшебных сказок. Так, герой сказки *„Froschkönig und der eiserne Heinrich“* – мужчина, в отличие от русской народной сказки (*Froschkönig* – «король-лягушка»). Это связано с тем, что в немецком языке слово *Frosch* мужского рода. В сказках братьев Гримм часто фигурируют сапожники, портные, дровосеки, пекари и т.д. Названия многих сказок братьев Гримм содержат обозначения профессии: „*Das tapfere* ***Schneiderlein****“*, „*Die zwölf* ***Jäger****“*, „*Die drei* ***Spinnerinnen****“*. Такое количество действующих персонажей-ремесленников свидетельствует о развитой городской культуре, что также отличает немецкие сказки от русских и белорусских. Национальная специфика часто проявляется в системе номинации героев

(имена, прозвища, устойчивые эпитеты). Имена в родной языковой среде обладают сложными формальными и ассоциативными характеристиками: ассоциации, связанные именами, несут фоновые знания, они устойчивы в определенном языковом сообществе и часто воспринимаются как символы. Так, в немецких народных сказках под именем *Hans* часто фигурирует простоватый, глуповатый человек (как в русских сказках *Иван-Дурак*). Имена героинь сказки *Schneeweißchen und Rosenrot («Розочка и Беляночка»)* раскрывают образы идеальных детей, красивых и трудолюбивых. Имя героини сказки *Aschenputtel («Золушка»*) многослойно, оно имеет несколько разных коннотаций: указывает на деятельность персонажа (выполняет всю грязную работу, спит в золе), на внешний вид (грязная, неопрятная), на отрицательное отношение к ней других персонажей (это уничижительное прозвище ей дают мачеха и ее дочери). То, что различные коннотации имен культурно обусловлены, можно проиллюстрировать на примере сказки *Rapunzel («Рапунцель»*). Имя героини сказки связано с названием растения, которое играет ключевую роль в организации сюжета. Кроме этого, для носителя языка это имя является олицетворением молодости и красоты, свойственных этому цветку. В нашей культуре это растение – валерианелла – малоизвестно, поэтому имя было переведено пофонемно и воспринимается читающими как обычное имя собственное, лишенное каких-либо дополнительных коннотаций.

Национальную окраску в структуре текста имеют нарративные формулы – типичные синтаксические конструкции, формулы начала и конца, продолжительности действия (*es trug sich zu / vor Zeiten/ es geschah, dass / von Zeit zu Zeit / nun waren die Jahre vergangen / sie lebten vergnügt bis an ihr Ende*).

На *концептуальном* уровне национальный характер сказок находит свое выражение в оценке происходящих в них событий. Аксиологические (ценностные) нормы в сказках разных народов строятся на противопоставлении различных пар качеств. Сочетание этих качеств определяет характер их оценки (*добрый/злой*) в национальной культуре. Так, анализируя представление концепта «*труд*» в сказках братьев Гримм, Р. М. Скорнякова приходит к выводу, что в них отразилось традиционное для немецкого этноса отношение к добросовестному труду как к высшей добродетели. Отношение немцев к труду предстает в виде оппозиции признаков *прилежный/красивый/добрый человек – ленивый/уродливый/злой человек*. Например, в сказке *Frau Holle («Госпожа Метелица»*) две героини описываются следующим образом: *„Eine Witwe hatte zwei Töchter, davon war eine* ***schön*** *und* ***fleißig****, und die andere* ***hässlich*** *und* ***faul****.“* [5, с. 90] В немецкой сказке вознаграждение является закономерным результатом добросовестного труда, в то время как в русских народных сказках оно часто связано с чудом, удачей [6]. Показательно в этом отношении

сопоставление двух похожих сказок: немецкой *Frau Holle* и русской *Морозко*. Если героиня немецкой сказки получает заслуженную награду за свое трудолюбие, то героиня русской народной сказки награждается скорее за терпение, с которым она переносит испытания. Универсальный сказочный сюжет в своих национальных воплощениях вскрывает отличия в ценностях разных этносов: аксиологической нормой в русской народной сказке является смирение и долготерпение, в немецкой – честный, добросовестный труд. Именно такие, существующие наряду с общими чертами расхождения, свидетельствуют о различиях в менталитете.

Условием эффективного формирования лингвокультурной компетенции на основе текстов немецких народных сказок является внедрение в практику обучения методов и приемов лингвокультурологического анализа. При этом, разрабатывая комплекс заданий и упражнений для работы с текстами сказок, следует исходить из характера и способов представления национально-культурной информации. Так, на языковом уровне в качестве приемов работы могут быть рекомендованы этимологическое описание, определение параметров сочетаемости, выявление системных семантических связей (синонимия, антонимия), выявление лексики с оценочным компонентом. Рассматривая национальную специфику сказок на текстовом уровне целесообразно использовать методы филологического анализа текста, в частности прием жанровой интерпретации и прием интерпретации идейного содержания текста. Выявление национальной специфики на концептуальном уровне предполагает рассмотрение совокупности разноуровневых языковых средств выражения базовых концептов, лежащих в основе картины мира и связанных с ними ценностных оппозиций [7]. Наиболее успешной представляется такая лингвометодическая модель, когда представление о национально-культурной специфике сказок создается через сравнительное описание разноуровневых текстовых элементов (языковых единиц, образов, мотивов, концептов) немецких и русских (белорусских) народных сказок.

Народные сказки – ценнейший источник исконных взглядов немецкого этноса на окружающую действительность, она отражает комплекс черт, характерных для всего социума. Их изучение формирует представление об особенностях культуры народа, о своеобразии его менталитета. Поэтому обращение к национально-культурной специфике сказочных текстов способствует формированию лингвокультурной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры : Изд. 3-е, испр. и доп. / Ю. С. Степанов. – М. : Академический Проект, 2001. – 982 с.

2. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.

3. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. Редкол. : Л. Г. Андреев, Н. И. Балашов, А. Г. Бочаров и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. –752 с.

4. Metzler-Literatur-Lexikon: Begriffe und Definitionen / hrsg. von Günther und Irmgard Schweikle. – Stuttgart : Metzler, 1990. – 525 S.

5. Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Auswahl. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam, 1971. – 288 S.

6. Скорнякова, Р.М. Концепт «труд» в немецких сказках / Р. М. Скорнякова, Ю. П. Бауэр // Welt in der Sprache / Hrsg. von E. A. Pimenov, M. V. Pimenova. – Landau : Verlag Empirische Pädagogik, 2005. – Reihe : Ethnohermeneutik und Ethnorhetorik. Bd. 11. – S. 151-157.

7. Игошина, О. А. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов : дисс. …канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт Петербург, 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-lingvokulturologicheskiy-analiz-folklornogo-teksta-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-nemetskoyazychnyh-studentov. – Дата доступа : 22.10.2016.

УДК 811.112.2;378

Палто Наталья Анатольевна, Бабок Светлана Эдуардовна

Старший преподаватель кафедры немецкого языкознания Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

npalto@yandex.by, volodya-babok@rambler.ru

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация: В центре внимания авторов – фразеологизмы и их роль в развитии языковой компетенции обучающихся. В статье обосновывается целесообразность включения фразеологических единиц (ФЕ) в процесс обучения, а также предлагается примерный комплекс упражнений для выработки умений и навыков адекватного восприятия и употребления ФЕ при построении высказывания.

Ключевые слова: Фразеологизм, обучение, межкультурная коммуникация, система упражнений.

Palto Natallia, Babok Swetlana

Senior lecturer, Department of German linguistics, Belarusian State University, Minsk, Belarus

ABOUT TEACHING GERMAN PHRASEOLOGY IN HIGHER INSTITUTIONS

Abstract: The article deals with the role of phraseological units in the development of students' language competence. The authors insist on including phraseological units in the educational process and present the system of exercises for drawing up appropriate knowledge and acquirements of phraseological units for relevant phrase construction.

Keywords: Phraseological units, educational process, intercultural communication, exercise system.

Фразеология как наука прошла долгий и непростой путь развития, прежде чем лингвисты выделили ее в отдельную дисциплину. Теоретические основы современной фразеологии были заложены в работах Е.Д. Поливанова, В.В. Виноградова, А.А. Потебни, А.В. Кунина и др. На начальных этапах фразеологию считали подразделом лексикологии или стилистики. Сегодня она рассматривается как отдельная наука со своим терминологическим аппаратом.

Автором основополагающих работ по фразеологии немецкого языка в отечественной лингвистике является И.И. Чернышева. Она определяет фразеологизмы как «устойчивые словесные комплексы различных структурных типов с единичным соединением компонентов, значение которых возникает в результате полного или частичного семантического преобразования компонентного состава» [1 , с. 29]. По характеру значения, возникающего в результате взаимодействия структуры, сочетаемости и семантического преобразования компонентного состава, И.И. Чернышева выделяет следующие классы фразеологизмов:

• фразеологические единства: *kalte Füße kriegen, jemandem den Kopfwaschen, die Beine unter die Arme nehmen, alt und jung.* Они образуют наибольший по числу единиц подкласс фразеологизмов.

• фразеологические выражения (обороты речи, близкие к пословицам и поговорки, устойчивые и воспроизводимые междометия и модальные выражения): *da liegt derHund begraben; Wer A sagt, muss B sagen; Du lieber Himmel!*

• фразеологические сочетания: *die silberne Hochzeit, ein blinder Passagier,der schwarze Markt* [1, с. 39].

Немецкие лингвисты проявили интерес к фразеологии как науке позже отечественных, и их определения данного понятия так или иначе перекликаются с определением И.И. Чернышевой. В лингвистическом словаре «Lexikon derSprachwissenschaft» под редакцией Х. Буссман вместо термина «фразеологизм» используется термин «фразема» – устойчивая многосоставная группа слов, характеризующаяся общим значением, которое не может быть выведено из суммарного значения отдельных компонентов. Например: *j-n auf die Palme bringen* [2, с. 530]. Примечателен и тот факт, что в современной научной немецкоязычной литературе термин «фразема» встречается чаще, чем термин «фразеологизм», при этом оба термина не являются противоречивыми по своей сути.

Объектом нашего исследования являются в первую очередь фразеологические единства и фразеологические сочетания, поскольку частотность их употребления в речи на занятиях по немецкому языку значительно выше, чем фразеологических выражений и работа над ними легко интегрируется в учебный процесс.

Какова же роль фразеологизмов в повседневной речи и целесообразно ли обращаться к ним в процессе обучения иностранному языку на занятиях в вузе?

Работа с фразеологизмами при изучении иностранного языка является одним из необходимых и многофункциональных методических средств, позволяющих снять многие трудности, которые возникают в процессе обучения языку и, соответственно, в процессе коммуникации с носителями языка. Фразеологизмы особым образом конкретизируют и детализируют понятия и ситуацию общения. Они управляют коммуникацией, являясь сигналом разговорной стратегии „conversational strategy signal“ [3, с.12]. Фразеологизмы придают речи выразительность, эмоциональность, экспрессивность и являются эффективным средством воздействия на собеседника.

Во фразеологизмах находит свое отражение восприятие мира поколениями, жившими до нас, национальная культура. Именно во фразеологизмах веками сохраняются лексемы, несущие лингвострановедческую информацию, необходимую для объяснения его общего значения. Следовательно, обучение фразеологизмам на занятиях по иностранному языку, будет способствовать развитию способностей межкультурной коммуникации, что особенно актуально при активизации и расширении возможностей иностранных контактов.

Использование фразеологических единиц в обучении немецкому языку в вузе имеет место на любом этапе обучения. Перед преподавателем всегда возникает вопрос источника и отбора языкового материала. Под источником в данном случае следует понимать учебные или справочные пособия, содержащие определенным образом систематизированные фразеологизмы. В словарях, учебных или справочных пособиях фразеологические единицы могут быть отобраны по следующим принципам: алфавитному, предметно-тематическому и ономасиологическому/идеографическому принципу [5, с. XXIV]. Пособия с алфавитным перечнем фразеологизмов уместны, на наш взгляд, лишь как справочники, для уточнения толкования того или иного, уже известного нам выражения. В пособиях с предметно-тематическим принципом организации, фразеологические единицы отобраны в определенные группы: *Tiere, Körperteile, Zahlen, Familie, Handwerker, Haus- und Wohnungseinrichtungen, etc.* Данные пособия представляют методическую ценность на этапе отбора лексического материала по определенной теме.

Ономасиологическая и идеографическая классификация фразеологизмов предполагает их упорядочение по смысловой близости. На основе этой классификации Р. Хесски и С. Эттингер в пособии „Deutsche Redewendungen. EinWörter- und Übungsbuch“ выделили 8 взаимосвязанных глав: A. Aussehen des Menschen; B. Zustand des Menschen; C. Eigenschaften des Menschen; D. Einstellung, Beziehung zu den Menschen, zur Umwelt;

E. Menschliches Handeln; F. Einschätzung einer Lage, eines Sachverhalts; G. Umwelt-Außenwelt; H. Situationsgebundene Phraseologismen. Каждая глава в свою очередь делится на несколько разделов. Так, глава *H. Situationsgebundene Phraseologismen* состоит из 9 разделов (*Trost-Beschwichtung-Erinnerung; Wunschformen; Ungeduld-Ärger-Empörung-Protest; Ablehnung; Anbiederung; Kommentar; Kontaktsignal; Zweifel oder Beteuerung; Überraschung)*. Глава *B. Zustand des Menschen* состоит из 5 разделов *(Physisches befinden; gefühlsmäßige Lage; Sinneswahrnehmung; Materielle Lage; Gesellschaftliche, moralische Lage).*Каждый раздел включает в себя несколько пунктов. Таким образом, авторам удалось систематизировать около 1400 фразеологизмов и их толкований. Каждый фразеологизм стилистически маркирован, показаны его морфологические и семантические ограничения, возможности употребления в контексте. Например:

B 2.13. Übermut-Leichtsinn:

(*ganz/völlig) aus dem Häuschen sein (ugs.) (oft Kinder)*

(vor Freude) aufgeregt werden, aufgeregt sein, außer sich sein; übermütig sein

Die Kinder gerieten vor Freude ganz aus dem Häuschen, als sie die Geschenke sahen.

Wenn ich den Männern solche Scherze vormache, geraten sie unweigerlich aus dem Häuschen (Cotton, Silver-Jet 93) [5, с. 30]

Используя данное пособие на занятиях по немецкому языку в вузе, преподавателю не составит труда на любом этапе обучения отобрать необходимый лексический материал. Работа над фразеологизмами может строиться разнопланово: это и работа над текстом с дальнейшим вычленением из текста фразеологизмов, поиск их толкования в справочном пособии, образование примеров и их употребление в других коммуникативных ситуациях. Это может быть и целенаправленная работа над фразеологическими единствами с использованием системы упражнений с дальнейшим построением высказывания.

Рассмотрим более детально варианты упражнений, которые позволят досконально отработать навыки употребления фразеологических единиц в речи на примере темы «Внешность и характер».

Первая группа упражнений включает в себя задания, направленные на закрепление формы фразеологического единства:

1. Ergänzen Sie die passenden Tiernamen und erklären Sie die Bedeutung der Wendungen.

fleißig wie eine...; flink wie ein ...; dumm wie eine ...; emsig wie eine ...; hochnäsig wie ...; klug wie eine ...;

2. Ergänzen Sie die passenden Körperteile und erklären Sie die Bedeutung der Wendungen.

Kopf-Mund-Augen etc.

eine scharfe/boshafte .... haben; die ... über jmdn./etw. rümpfen; die ... steifhalten; seine ... in alle Töpfe stecken; die... hochtragen;

3. Entscheiden Sie, welche Wörter von rechts in welche Wendungen passen, und verwenden Sie dann die komplettierten Wendungen jeweils in einem passenden Kontext.

A:

sich ... fremden Federn schmücken	auf
jmdm. ... die Nerven fallen	in
nichts... den Rippen haben	mit
... den Tag hinein leben	in
... die Jahre kommen	bei
gut ... Leibe sein	auf

B:

zum alten .... gehören	Jahre
in die ... kommen	Bohnenstange
(nur noch) ein ... in der Landschaft sein	Eisen
ein ... sein	Grünschnabel
eine richtige ... sein	Strich

C:

etwas auf die leichte Schulter	sein
in die Breite	lassen
sich nicht lumpen	entwachsen
den Kinderschuhen	nehmen
ein Grünschnabel	gehen

4. In allen nachstehenden Wendungen fehlt eine Farbbezeichnung. Ergänzen Sie diese Farbbezeichnungen und erklären Sie die Bedeutung.

vor Neid... werden; das ... vom Himmel herunter lügen; ein ... Gift; ein ...schnabelsein;

5. Was wird womit verglichen? Ergänzen Sie mit Hilfe der Aufzählung.

sich benehmen wie ein ...; leben wie ....; böse wie ein ...; treu wie ein ... .

Hund und Katze; Elefant im Porzellanladen; Wolf; Hund.

Вторая группа упражнений направлена на закрепление значения фразеологических единств.

1. Lesen Sie die Sätze und ersetzen Sie die passenden phraseologischen Ausdrücke.

ein höheres/älteres Semester sein-in die Breite gehen- auf den Schlips treten- gut bei Leibe sein.

1. Es gibt auch Lehrer, die Spaß mitmachen. Dann überschlagen sich einige aber manche Schüler gleich, und die Lehrer fühlen sich natürlich *gekränkt.*
2. Seine Frau ist in letzter Zeit ganz schön *füllig geworden*;

3. Die beiden Männer *warenrecht beleibt* und machten einen eher gemütlichen Eindruck.

4. Seine Schwester *ist* ja mittlerweile auch schon *nicht mehr jung*.

2. Ordnen Sie den Wendungen die passende Bedeutungserklärung zu.

1. im Vergleich zu anderen nicht geizig sein (wollen); 2. schlau und gewitzt sein, sehr raffiniert sein; 3. schlagfertig sein, gut reden können; 4. sehr arrogant sein.

sich nicht lumpen lassen; b) mit allen Hunden gehetzt sein; c) nicht auf den Mund gefallen sein; d) die Nase hochtragen.

3. Positive menschliche Eigenschaften-phraseologisch ausgedrückt.

1. Hilfsbereitschaft 2. Gewissenhaftigkeit 3. Bescheidenheit

sich nach der Decke strecken – für jmdn. die Kastanien aus dem Feuer holen – etwas auf die Schulter nehmen – der Katze die Schelle umhängen-die Kirche im Dorf lassen.

4. Stellen Sie fest, welche Bedeutungsunterschiede zwischen den Phraseologismen unter der gleichen Rubrik bestehen!

5. Wählen Sie für die hervorgehobenen Satzglieder die passenden phraseologischen Ausdrücke und formen Sie die Sätze entsprechend um.

a) „Sie sind offensichtlich nicht *tapfer* genug sich einzustehen, dass Sie Ihre Firma in den Ruin gewirtschaftet haben?“

b) „Ja bist du denn *verrückt*, hier in der Dunkelheit herumzuirren?“

c) „Ich habe keine Lust mehr, noch etwas zu sagen, denn ihr *verdreht jedes meiner Worte*.“

jmdm. das Wort im Mund (herum) drehen - Manns genug sein - von allen guten Geistern verlassen sein...

6. Vergleichen Sie die Paare und differenzieren Sie ihre Bedeutung.

etwas auf die leichte Schulter nehmen ↔ etwas auf die Schulter nehmen

über den Berg sein ↔ über alle Berge sein

jmdm. in den Rücken fallen ↔ jmdm. in den Arm fallen

jmdn. an die Wand drücken ↔ jmdn. an die Wand spielen

7. Finden Sie phraseologische Ausdrücke und interpretieren Sie ihre Bedeutung ausgehend von dem jeweiligen Kontext.

a) „Von Max war ich jedenfalls ziemlich enttäuscht. Er hat keinen Finger für die arme Frau gerührt, während Paul alles im Handumdrehen regelte.“

b) Der Freund konnte kaum seine Wut unterdrücken. „So ist das also. Hinter meinem Rücken und über meinen Kopf hinweg gibst du meinen Mitarbeitern Anweisungen und hast obendrein die Stirn behaupten, das geschähe zu meinem Nutzen“.

8. Drücken Sie phraseologisch aus,

- dass man sehr ungeduldig ist.
- dass jemand plötzlich starken Neid verspürt.
- dass jemand überheblich ist und eine hochmutige Haltung annimmt.
- dass jemand leichtfertig, ohne Sorge um die Zukunft lebt.

Заключительную группу упражнений образуют задания на распознавание и толкование фразеологических единств:

1. Lesen Sie die Textausschnitte, und ersetzen Sie die hervorgehobenen phraseologischen Ausdrücke –wo es geht - durch sinnverwandte Lexeme oder andere Ausdrucksmittel.

2. Was wird hier gesagt? Benutzen Sie das einsprachige Wörterbuch, wenn Sie allein die Bedeutung der phraseologischen Ausdrücke nicht verstehen können.

3. Ein Textausschnitt aus einem Kriminalroman. Identifizieren Sie die phraseologischen Ausdrücke.

Задания данной группы направлены на работу с текстом и могут использоваться как дополнительные упражнения на этапе работы над содержанием текстового сообщения.

В заключение следует отметить, что предложенный комплекс упражнений носит рекомендательный характер. В процессе разработки занятия не теряет своей актуальности задача, связанная с определением критериев отбора ФЕ, их структурированием и систематизацией, а разрабатываемый комплекс упражнений должен быть направлен на формирование навыков и умений восприятия, понимания и использования фразеологизмов в речи в соответствии с коммуникативной ситуацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернышева, И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высш. школа. – 1970. – 200 с.

2. Bußmann, H. Lexikon der Sprachwissenschaft / H. Bußmann. – Stuttgart : Kröner, 2008. – 816 S.

3. Donalies, E. Basiswissen Deutsche Phraseologie / E. Donalis. – Tübingen/ Basel : Francke, 2009. – 126 S.

4. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. Aufl. / W. Fleischer. – Tübingen : Niemeyer, 1997. – 299 S.

5. Hessky, R. Deutsche Redewendungen: ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene / R. Hesky, St. Ettinger. – Tübingen : Narr, 1997. 204 S.

УДК 378.016=81

Диденко Ульяна Александровна

Магистрант кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

ulyana.didenko@gmail.com

Тарасевич Наталья Анатольевна

Заведующий кафедрой английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

tarasevich56@gmail.com

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация: Комплекс академических навыков подлежит целенаправленному и последовательному развитию в процессе иноязычного образования будущего специалиста. Чтение англоязычных академических текстов задает эталон, на базе которого целесообразно обучать академическому письму как особому виду компетенции, без владения которой современный специалист неконкурентоспособен в сфере международной научной коммуникации.
Ключевые слова: Академическая грамотность, академические навыки, академическое письмо, особенности и структура академического текста.

Didenko Ulyana,
Postgraduate Student, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

Tarasevich Natalya
Head of the Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

ACADEMIC WRITING AS A FACTOR OF LOGICAL THOUGHT DEVELOPMENT

Abstract: The set of academic skills is to be purposefully and consistently developed in the process of foreign language education of future specialist. Reading English academic texts set the standard on the basis of which it is necessary to teach academic writing as a special kind of competence, without which a modern specialist is uncompetitive in international scientific communication.
Keywords: Academic literacy, academic skills, academic writing, peculiarities and structure of academic texts.

Язык –- это орудие мышления <...>
Обращаться с языком кое-как –
значит и мыслить кое-как:
неточно, приблизительно, неверно.
А.Н. Толстой.

Академическое письмо – это вид компетенции, по-новому актуальный в стремительно развивающихся информационно-коммуникационных процессах. Современный специалист без навыков академического письма совершенно неконкурентоспособен в сфере международной научной коммуникации. Очевидно, что простого владения иностранным языком недостаточно, чтобы успешно реализоваться в профессиональной сфере, поэтому необходимо целенаправленно развивать умения и навыки критически мышлить, вырабатывать собственные идеи и излагать их соответствующим языком. Данный комплекс умений и навыков представляет собой особый вид грамотности, который определяется международным образовательным сообществом как академическая

грамотность. По определению австралийского ученого Билла Грина [2] академическая грамотность включает три аспекта:

1. Операциональная грамотность – языковая (особенно письменная) компетентность.

2. Культурная грамотность – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (напр., научный язык экономики, образования и т.д.).

3. Критическая грамотность – понимание того, как создается и интерпретируется знание (напр., умение понять, что подразумевает автор газеты или научной статьи).

Таким образом, в основе академической грамотности лежат умения анализировать и критически мыслить, грамотно используя различные «языки» как на перцептивном, так и на продуктивном уровне. Соответственно, комплекс академических навыков составляют:

- академическое чтение (Academic Reading) – умение находить, оценивать информацию и анализировать прочитанное;
- академическое аудирование (Academic Listening) – умение слушать доклады, выступления и лекции, выделяя основные мысли;
- академическая речь (Academic Speaking) – умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль;
- академическое письмо (Academic Writing) – умение строить гипотезы, делать выводы, организовывать и структурировать собственный текст [2].

Считаем необходимым уделить особое внимание развитию умений и навыков академического письма, так как преподавание английского языка в средней школе и высших учебных заведениях ориентировано в большей степени на обучение устной коммуникации.

Концепция академического письма включает две стороны: умение порождать собственные оригинальные мысли и обосновывать их посредством логики и аргументации, а также умение структурировать письменную работу как единое целое, правильно оформляя и систематизируя как гипотетический, так и фактический материал [3, с. 25]. При этом академическое письмо, как правило, характеризуется формальным стилем изложения (что подразумевает использование академической лексики, сосредоточенность на теме или проблеме, а не на выражении собственного мнения); предпочтительным использованием третьего лица личного местоимения вместо первого; четким выбором слов и отточенностью стиля; использование сокращений, разговорной лексики, фразеологизмов и т.п. не допускается.

Английское академическое письмо имеет свои специфические черты: высокую частоту использования лексических оборотов; высокую степень номинализации (действия и события представлены в виде существительных); распространенность безличных конструкций;

специфические нормы использования глагольных времен. Кроме того, англоязычное академическое письмо имеет более аналитическую направленность, чем академическое письмо на других языках, которые позволяют большую степень описания, перефразирования и суммирования.

Необходимо отметить, что основной проблемой при обучении академическому письму на английском языке является отсутствие у студентов академических навыков на родном языке. Причина, по-видимому, заключается в том, что в системе школьного образования письменная речь играет роль вспомогательного средства обучения другим видам речевой деятельности, а первостепенная роль отводится устной речи. Обучение письму сводится при этом к соблюдению орфографических, пунктуационных, грамматических и лексических правил. Другая проблема заключается в отсутствии навыков структурирования текста как на родном, так и на английском языке; и задача преподавателя состоит в том, чтобы развить этот навык так, чтобы в дальнейшем студенты могли использовать его в академическом контексте. Как отмечает И.Б. Короткина, неспособность выпускников академически грамотно писать заключается в построении обучения русскому языку на основе художественных текстов, которые не подчиняются научным, академически грамотным правилам организации текста [3, с. 64]. В результате студенты не способны писать в соответствии с нормами англоязычной письменной культуры. Например, преподаватели зарубежных ВУЗов характеризуют эссе русскоязычных студентов как ассиметричные, непоследовательные, выделяющие малозначимые аспекты, слабо аргументированные; в них наблюдается отсутствие плана изложения и ссылок на используемые источники. Возникает необходимость создания специальных курсов, направленных на развитие академической грамотности студентов как на родном, так и на английском языках, где студентов целесообразно обучать стратегиям мозгового штурма и порождения идей, техникам написания чернового варианта, редактирования написанного, реконструкции первоначальной композиции и т.д.

Ключевыми навыками, необходимыми для успешного освоения академического письма являются:

1) исследовательские навыки – способность студентов к поиску, распознаванию и чтению авторитетных научных источников;

2) навыки конспектирования – умение выделять и выписывать главную информацию вместо копирования целого текста;

3) навыки самоконтроля – способность рационально распределять время, необходимое для написания чернового варианта статьи и ее редактирования;

4) навыки составления плана и чернового варианта будущего текста;

5) навыки редакторской правки финального текста.

Академическое письмо – письмо, адресованное, прежде всего, заинтересованному читателю профессиональной научной литературы, поэтому ответственность за понимание академического текста полностью ложится на автора. Автор должен сконструировать свой текст таким образом, чтобы читатель сразу понимал, что имеет в виду автор, и не читал весь текст, чтобы найти интересующую лично его информацию [3, с. 41].

При развитии навыков академического письма необходимо помнить, что языковые умения – это метакомпетенция, т.е. язык – инструмент знания, без которого невозможно ни понимание, ни продуцирование какого-либо знания [3, с. 35]. Считаем первоочередным научить обучающихся пользоваться различными источниками информации и порождать собственные мысли на базе прочитанного. Данного подхода придерживаются Л.В. Щерба, В. Лобан и др., которые предлагают обучать письменной речи с опорой на текст-образец, который является источником языкового материала, речевых образцов и клише. Находим эффективным обучение академическому письму во взаимосвязи с чтением, так как в процессе создания текста автор аккумулирует знания о теме исследования, правилах организации текста и стиле текста на основе текстов других авторов. Читатель, осмысливая текст, идет от понимания и осознания чужого текста к возможности пересмотреть и переделать текст.

Таким образом, чтение с целью последующего написания письменного текста становится первым этапом создания собственного произведения. М.А. Лытаева, О.М. Демидова, Е.В. Талалакина [5] выделяют 3 группы умений и навыков, которые необходимо сформировать у студентов при обучении академическому чтению. К первой группе относятся умения и навыки по определению основной идеи текста, основных аргументов. Вторая группа включает умения и навыки определять логические связи между компонентами текста, распознавать его структуру, т.е. стратегии чтения незнакомого текста [5]. На данном этапе студенты изучают принципы построения параграфа, учатся находить логическую связь в тексте, элементы, исполняющие роль связок между частями текста, познают жанровые особенности текста. Третья группа включает умения и навыки интерпретации графической информации – диаграмм, графиков, таблиц. Так, по мере развития умений и навыков академического чтения, студенты подходят к созданию собственных академических текстов в письменной форме.

Наравне с языковыми инструментами мышления стоят инструменты логического мышления (представленные в математике), без которых крайне трудно построить доказательство и рассуждать логически. Исходя из этого, учащиеся должны уметь: генерировать свои собственные оригинальные идеи и делать умозаключения; обосновывать и доказывать свою точку зрения, пользуясь информационными источниками по своему усмотрению; структурировать устную и письменную речь, связно, четко и

последовательно излагать мысль [3, с. 36]. Данные умения и навыки текстовой деятельности относятся к *макроструктуре текста* и лежат в основе автономной модели письма. К *микроструктуре текста* относятся языковые, т.е. лексико-грамматические, синтаксические и стилистические характеристики, среди которых особое внимание уделяется отношениям *тема-рема*, употреблению логических связок, параллельных структур и согласованности предложений. Такой подход позволяет развивать письменные умения и навыки комплексно, в единстве лингвистических и экстралингвистических навыков, что делает академическое письмо неотъемлемой частью развития академической грамотности как приоритетного компонента «новой грамотности» специалиста XXI в. [3, с. 4].

Главное в англоязычном академическом тексте – его структура. Любая академическая работа состоит из вступления (*introduction*), основной части (*body*) и заключения (*conclusion*). Как правило, вступление содержит какой-либо тезис (*thesis statement*), в котором одним предложением излагается главная идея работы. В основной части автор разворачивает аргументационную базу в поддержку своего тезиса. В заключении формулируются выводы с опорой на заявленный тезис.

Абзац также состоит из трех основных частей: главное предложение (the topic sentence), основная часть (the body) и заключительное предложение (a concluding sentence). Главное предложение (the topic sentence) – предложение, которое рассказывает основную идею всего абзаца. Это обычно первое предложение абзаца. Основная часть (the body) – содержит предложения с информацией, которая поддерживает главное предложение. Важно, чтобы каждое из этих предложений было связано с главным предложением. Они могут содержать детали информации, примеры или поддерживать идею, отраженную в главном предложении. Заключительное предложение (a concluding sentence) находится обычно в конце абзаца. Это краткая передача информации, изложенной в абзаце. Некоторые абзацы, особенно короткие, не имеют заключительного предложения [1].

Очевидно, что чтобы научиться грамотно излагать свои мысли в академическом стиле, студентам необходимо научиться выделять и объяснять структурные части академических работ. Для этого можно воспользоваться следующим алгоритмом:

1. Внимательно ознакомьтесь с текстом.
2. Выделите тезис (*thesis statement).* По каким критериям вы его выделили?
3. Определите главные предложения (topic sentences) каждого абзаца. По каким критериям вы их выделили?
4. Подчеркните ключевые аргументы (main points).
5. Обведите вводные слова и конструкции (linking words). Уместно ли автор их использовал?

6. Выделите грамматические формы и конструкции, характерные для академического текста. Как вы их определили?

7. Прочтите заключение еще раз (*conclusion*). Приводит ли автор достаточно аргументов в поддержку своего тезиса? Является ли работа логически завершенной?

8. Возьмите чистый лист и закройте текст. Попробуйте письменно восстановить его, основываясь на пунктах 2–7.

9. Опираясь на выписанные вами главные предложения абзацев, попробуйте восстановить содержание каждого абзаца.

10. Используя ключевые аргументы, разверните высказывание.

11. Согласны ли вы с тезисом, выдвинутым автором? Аргументируйте свою точку зрения.

12. Выразите письменно ваше отношение к проблеме, высказанной автором. Используйте вводные слова и конструкции из текста.

В заключение хотим подчеркнуть, что академическому письму как особому виду англоязычной письменной речи целесообразно обучать именно на базе академических англоязычных текстов: они обладают аналитической направленностью, высокой степенью номинализации, высокой частотой использования безличных конструкций и специфическим использованием глагольных времен. Немыслимо назвать выпускника профессионалом без его владения академической грамотностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демидова, О. М. Развитие умений академического письма магистров неязыкового вуза / О. М.Демидова // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 510–516.

2. Короткина, И. Б. Возможности использования зарубежного опыта развития академических языковых навыков в российском образовании / И. Б. Короткина // Вестник Московского государственного областного педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 81–84.

3. Короткина, И. Б. Академическое письмо – учебно-методическое пособие для руководителей школ и специалистов образования / И. Б. Короткина – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. –175 с.

4. Маслова, Е. Г. О необходимости развития навыков академического письма на английском языке [Электронный ресурс] / Е. Г. Маслова // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы II Междунар. науч.-практ. заочной конф., 1–30 нояб. 2013 г. – 2013. – С. 198–201. – Режим доступа : http://sdo.rea.ru/cde/conference/10/viewFiles.php. – Дата доступа : 24.11.2016.

5. Рожкова, Н. А. Проблемы и перспективы развития академической грамотности русскоязычных студентов / Н. А. Рожкова // Молодой ученый. – 2015. – №6. – С. 672–674.

УДК 378.016:81'243:316.77

Максимук Лариса Михайловна
Заведующий кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
maksimuk_L@tut.by

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций специалистов сферы туризма и гостеприимства, которая актуальна в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современного конкурентоспособного специалиста.
Ключевые слова: Профессиональная подготовка, методы обучения, профессиональные компетенции.

Maksimuk Larisa
Head of the Department of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

FOREIGN LANGUAGE FOR A SPECIALIST IN THE SPHERE JF TOURISM

Abstract: The article covers the issue of helping tourism and hospitality professionals develop their expertise, which is becoming particularly relevant considering the increasing role of foreign language communication in the today's competitive professional's career.
Keywords: Professional training, learning technologies, professional competencies.

Функционирование и развитие системы высшего образования в Республике Беларусь осуществляется на основе реализации принципов государственной политики в области образования, которые отражены в Кодексе Республики Беларусь об образовании, национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, Программе деятельности Правительства Республики Беларусь на 2016 год. Одной из приоритетных задач Правительства Республики Беларусь является улучшение качества жизни граждан Беларуси путем модернизации туристического бизнеса, предоставления качественных, доступных и конкурентоспособных продуктов туристического рынка. В рамках реализации данной задачи важная роль отводится совершенствованию и развитию процесса подготовки специалистов в сфере туризма и гостеприимства в высших учебных заведениях.

Расширение спектра туристических услуг предполагает повышение требований к профессиональной компетенции работников, занятых в сфере туризма и гостеприимства. В современных условиях эта сфера нуждается в профессиональной подготовке сотрудников, обладающих развитой профессиональной иноязычной компетенцией.

Понятие профессиональной иноязычной компетенции многопланово и неоднозначно трактуется в специальной литературе. Различные аспекты теории и практики формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма и гостеприимства отражены в работах Н.М. Изории, А.Л. Морозовой, Л.П. Кистановой, Т.А. Костюковой, Е.В. Мошняги и др. Изучение научных позиций ряда российских исследователей позволяет в целом охарактеризовать структуру профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста сферы туризма и гостеприимства как сложное интегративное целое, обеспечивающее компетентное профессиональное общение на языке специальности в условиях межкультурной коммуникации и состоящее из совокупности профессиональных и лингвистических знаний и умений, профессионально-личностных качеств и потенциальной способности индивида справляться с различными практико-ориентированными задачами [4].

В специальной литературе представлены различные концепции и модели формирования профессиональных иноязычных компетенций студентов непрофильных вузов. На наш взгляд, с целью формирования данных компетенций у специалистов сферы туризма важно включить в образовательный процесс региональный компонент. Это связано с тем, что работники сферы туризма наиболее востребованы при условии применения инновационных способов и методов формирования профессиональных компетенций, что предполагает знание своего региона, умение рассказать о нем иностранному посетителю, а также профессионально действовать согласно современным задачам и вызовам развития туристического бизнеса в условиях глобализации культур.

Реализация регионального компонента в формировании профессиональных иноязычных компетенций у студентов специальности 1-89 01 01 «Туризм и гостеприимство» в нашем университете осуществляется на основе образовательного стандарта высшего образования Республики Беларусь (первая ступень) в рамках преподавания дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык (второй)».

Согласно образовательному стандарту выпускник вуза должен обладать знаниями, умениями и навыками, соответствующими специфике сферы туризма, а именно, владеть:

- всеми видами чтения для работы со специализированной аутентичной литературой;
- навыками и умениями профессионально-ориентированной диалогической и монологической речи;
- навыками работы со справочниками по соответствующей отрасли науки [2].

В течение всего периода обучения в рамках вышеуказанных дисциплин осуществляется формирование профессиональных иноязычных компетенций, когда студенты учатся правильно, с точки зрения норм иностранного языка и с учетом профессиональной ситуации использовать лингвистические средства для продуктивного взаимодействия с иностранными туристами. При этом каждая тема или речевая ситуация соотносится с определенными языковыми и речевыми средствами, а также с неязыковой информацией. Реализация регионального компонента осуществляется путем включения в содержание курса материала краеведческого характера. Содержание регионального компонента дисциплин, направленных на формирование умений и навыков экскурсионного обслуживания на иностранном языке, включает языковой материал, тексты, тематически ориентированные на материальную и духовную культуру региона.

Таким образом, в процессе обучения, с одной стороны, осуществляется формирование профессиональных иноязычных компетенций студентов, которые включают, в частности, формирование навыков ведения экскурсии на иностранном языке, а с другой стороны, в образовательный процесс по иностранному языку включается региональный компонент: студенты приобретают умения и навыки ведения экскурсий в своем городе, регионе.

В содержание дисциплины «Иностранный язык» включаются следующие следующие разделы: 1) визитная карточка Брестской области; 2) географическая характеристика региона; 3) историко-культурная справка; 4) искусство и литература; 5) основные достопримечательности областного центра; 6) туристские центры области; 7) современная экономическая ситуация и пути развития региона.

В условиях недостаточного количества часов, отведенных на практические занятия по учебным дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык (второй)» целесообразно максимально полезно организовать самостоятельно-поисковую работу студентов за рамками аудиторных занятий, выбрав соответствующие методы обучения с точки зрения возможностей содержания учебного материала, его связи с реальной ситуацией в будущей профессиональной деятельности. Это достигается в условиях применения проектных методик и профессионально ориентированных речевых ситуаций, в ходе реализации которых моделируется содержание будущей профессиональной деятельности. Определенное место при этом занимают ситуации, в рамках которых возможно создание виртуальных и реальных экскурсий. Реализация подобных ситуаций требует от студентов определенной подготовки, прежде всего изучения текстовых материалов, накопления

фактической информации о предполагаемых объектах показа и составления индивидуального текста экскурсии на иностранном языке.

Индивидуальный текст экскурсии разрабатывается на основе аутентичных и переводных текстов. Наличие источников позволяет включить в текст экскурсии разнообразный жанровый материал. Как правило, специфика работы с указанными ресурсами обусловлена необходимостью их перевода с русского на иностранный язык и определением их места в общем тексте экскурсии. Поскольку материалы имеют характерные языковые особенности, работу по переводу текстов целесообразно строить на использовании студентами ключевых слов, предложенных преподавателем.

Следует отметить, что в процессе подготовки экскурсии на иностранном языке осуществляется формирование профессиональных иноязычных компетенций студентов, т.е. они учатся правильно, в соответствии с нормами иностранного языка и с учетом профессиональной ситуации использовать лингвистические средства для продуктивного взаимодействия с иностранными туристами. Использование в обучении данного подхода способствует созданию условий для практической реализации сформированных умений и навыков иноязычного общения студентов, а также повышения их мотивации к изучению иностранного языка, что приводит к качественному улучшению языковой подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостеприимства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исаев, Е. А. Поликультурная самоорганизация языковой личности студента в системе оценочных явлений / Е. А. Исаев // Известия Юго-западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. – 2015. – №2(15). – С. 132–138.

2. Костюкова, Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.

3. Мороз, И. Н. Проблема отбора языкового материала при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов университета / И. Н. Мороз // Вестник Российского нового университета. – 2012. – №1. – С. 147–150.

4. Образовательный стандарт высшего образования Республики Беларусь: Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-89 01 01 Туризм и гостеприимство: ОСРБ 1-89 01 01-2008. – Введ. 12.06.2008. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, РИВШ, 2008. – 27 с.

5. Третьякова, О. В. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов сферы туризма / О. В. Третьякова [Электронный ресурс].– Режим доступа : http //sdo.rea.ru//cde/conference/16/file.php?fileld=101. – Дата доступа : 25.10.2016.

УДК 378.147;811.11

Крючкова Ольга Николаевна
Аспирантка кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия
krjuchkovao@mgpu.ru

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: Качество обучения иностранным языкам, достижение качественных результатов, то есть соответствующих нормативным требованиям, невозможно вне качественного образовательного процесса. Межкультурная компетенция на сегодняшний день становится все более востребованной, поскольку она создает для учащегося основу для мобильности в процессе общения.
Ключевые слова: Качество обучения, межкультурная коммуникативная компетенция, языковая личность, формирование УУД.

Kryuchkova Olga
Postgraduate Student, Germanic philology and language education (linguodidactics) chair, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

IMPROVING QUALITY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS LINGUODIDACTIC ISSUE

Abstract: The quality of foreign language teaching, the achievement of appropriate results, which will correspond the required standards, is nowadays impossible without the high-quality educational process. The cross-cultural competence is becoming more and more popular these days, as it helps form the foundation for the mobility of the students in the process of communication
Keywords: The quality of education, cross-cultural competence, linguistic identity (persona), the formation of universal educational activities.

Обучение иностранным языкам является одним из аспектов образования как процесса усвоения знаний, обучения, просвещения [6, с. 264]. Соответственно и качество обучения иностранным языкам рассматривается в контексте качества образования.

К понятию «качество образования» существует множество подходов. В практикоориентированной монографии под качеством образования понимается «важнейший показатель успеха школы, важнейшая системообразующая задача и направление деятельности внутришкольного управления; совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование» [9, с.69].

В.А. Кальней и С.Б. Шишовым термин «качество образования» определяется как «степень удовлетворенности ожиданий различными участниками процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [4, с. 189].

В.А. Болотовым дается следующее определение: «качество образования – характеристики системы образования, отражающие степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов учащимися и условий обеспечения образовательного процесса образовательными учреждениями и их системами нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [1, с. 9].

Соответственно и качество обучения иностранным языкам можно рассматривать как характеристику системы иноязычного образования, которая отражает результаты в овладении иностранным языком, отвечающие нормативным требованиям, а также совокупность определенных свойств процесса обучения, направленных на достижение данных результатов. Можно сделать вывод о том, что качество – это многомерная характеристика. Критерии и показатели качества определяются требованиями к образованию в текущий момент, так как нацеленная на успех образовательная система строится на основе существующих в обществе ценностях, учитывает тенденции к изменению, соотносится с уровнем его развития и стремится к его опережению [7, с. 248–249].

Так, в области языкового образования идея так называемого «глобального общества» лежит в основе формирования личности нового сообщества, способной к успешной межкультурной коммуникации с представителями разных языковых, этнических, религиозных, социальных групп. Уже является общепринятым утверждение, что изучение иностранного языка должно ориентироваться не только на развитие коммуникативной, но и межкультурной компетенции.

Межкультурная коммуникативная компетенция позволяет личности устанавливать взаимоотношения с представителями других культур. Межкультурная коммуникативная компетенция может быть представлена в виде идеализированной концептуальной модели. Предлагаемая концептуальная модель межкультурной коммуникативной компетентности является интегративным образованием, состоящим из подмножества компетенций. Одним из важнейших компонентов данной модели является коммуникативная компетенция.

Термин «компетенция» (от лат. Competere «быть способным к чему-либо») был введен в лингвистику Н. Хомским, если точнее, то был возвращен в ее понятийный аппарат, поскольку ранее он встречался в работах Гумбольдта и других языковедов. Как считал Н. Хомский, компетентный человек должен образовывать и понимать неограниченное число предложений с помощью усвоенных языковых средств и правил, и объединения в предложении, т.е. усматривать формальное сходство/различие в значении двух выражений [11, с. 157–159].

Само понятие «коммуникативная компетенция» было предложено Д. Хаймсом, который расширил изначальное понимание «компетенции», предложенное Н. Хомским.

Д. Хаймс утверждал, что для речевого общения и сформированности уровня «коммуникативной компетенции» мало знать лексические единицы иностранного языка и правила их применения; для этого необходимо знать культурные и социально значимые обстоятельства. По этой причине Хаймс определил «коммуникативную компетенцию» как интегральное образование, которое включает наряду с лингвистическими, социокультурными особенностями и ряд других компонентов, входящих в ее состав [12, с. 281–283].

Основными компонентами, которые включаются в содержание коммуникативной компетенции, являются:

- ✓ лингвистическая компетенция;
- ✓ социолингвистическая компетенция;
- ✓ дискурсивная компетенция;
- ✓ стратегическая компетенция;
- ✓ социокультурная компетенция.

Все компоненты межкультурной коммуникативной компетентности взаимосвязаны. В условиях речевой деятельности учащегося на иностранном языке базовые коммуникативные компетенции – лингвистическая и дискурсивная – позволяют ему логично, связно, понятно, лингвистически корректно строить свои высказывания и адекватно понимать речь других людей. А низкий уровень сформированности лингвистической и дискурсивной компетенций отрицательно влияет на качество формулирования мыслей и, в результате, – на качество выполняемой работы в межкультурных условиях и на качество общения.

Без дискурсивной и лингвистической компетенций, невозможно функционирование всех остальных компетенций – социокультурной, межкультурной, социолингвистической и стратегической, поскольку в процессе общения, межкультурного диалога продуцируются дискурсы предметного, социокультурного и личного характера, состоящие из слов, объединенных во фразы по определенным правилам лингвистики и коммуникации. Лингвистическая и дискурсивная компетенции могут функционировать как бы вне активного общения во внутренней речи человека, обращенной к самому себе. Однако активное общение с представителем другой культуры стимулирует реализацию этих компетенций во внешней речи человека, когда он вынужден не только порождать дискурсы для самого себя, следуя лингвистическим правилам, но и соблюдать межкультурные нормы общения, применять социокультурные знания и умения, использовать социолингвистические знания и приемы, а также стратегии и тактики, позволяющие

поддерживать общение, достигать коммуникативных целей и углубленного понимания партнера по общению, особенно его мотивов. Для межкультурного диалога актуален вывод, сделанный Л.С. Выготским: «При понимании чужой речи, всегда оказывается недостаточным понимание только одних слов, но не мысли собеседника. Но и понимание мысли без понимания его мотива, того, ради чего высказывается мысль, есть неполное понимание» [2, с. 112–113].

Согласно утверждению Н.Д. Гальсковой, «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [3, с. 65].

В основе понятия языковой личности, введенного в 1980-е г. в научный оборот в России лингвистом Ю.Н. Карауловым [5, с. 257–258], лежит понятие личности как субъекта отношений и сознательной деятельности, которая определяется системой общественных отношений, культурой, а также психофизиологическими особенностями. Доминантами при этом являются интеллектуальные характеристики личности, так как именно интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и может быть исследован через язык.

Под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным языком человека, формируется вторичная языковая личность у человека, изучающего иностранный язык.

Развитие у обучающегося свойств вторичной языковой личности делает его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации и является собственно стратегической целью обучения иностранным языкам.

Анализ многочисленных определений понятия «личность» в психологии, социологии, философии, педагогике, позволил, несмотря на имеющиеся различия в толкованиях, определить общее в понимании данного термина как устойчивой системы социально-значимых черт, характеризующих индивидуума как члена определенного общества. Соответственно и в качестве приоритетов обучения иностранным языкам следует выделить не систему языка и процесс передачи учащимся тех или иных знаний, а содержательные аспекты обучения, а также интересы и потребности, учащихся как субъектов учебного процесса. Отсюда особую релевантность в современной методике приобретают такие аспекты обучения, как:

- ✓ социокультурные факторы обучения;
- ✓ мотивация;
- ✓ родной язык и родная культура;
- ✓ развитие личности ученика в процессе его конфронтации с чужой культурой и др. [10, с. 134–135].

В соответствии с обозначенными выше тенденциями в Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения акцент ставится на формирование у обучающегося универсальных учебных действиях (УУД), которое должно обеспечить развитие его личности. Классификация УУД опирается на концепцию развития универсальных учебных действий, разработанную на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) группой специалистов под руководством А.Г. Асмолова [10, с. 147–149]. Под универсальными учебными действиями понимают, «совокупность способов действия учащегося, связанных с навыками учебной работы, которая обеспечивает самостоятельное усвоение знаний» [14].

Формирование УУД обеспечивает во многом успешное развитие вторичной языковой личности, способной к иноязычному общению на межкультурном уровне, обладающей самостоятельным критическим мышлением, умеющей анализировать, сопоставлять, а также идентифицировать себя в новых иноязычных ситуациях.

Таким образом, главную цель обучения иностранным языкам можно определить, как подготовку личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, приобретенных в процессе иноязычного обучения. Данная личность ориентирована на самостоятельное участие в учебно-познавательном процессе, а также направлена на ее успешное дальнейшее включение в трудовую деятельность. Межкультурная коммуникативная компетентность позволяет учащемуся в процессе межкультурного общения:

- выбирать нужные языковые и речевые средства в соответствии с социокультурным контекстом;
- создавать дискурсы;
- использовать социолингвистические средства;
- избирать стратегии и тактики общения, приемлемые для достижения поставленных целей, что повышает эффективность межкультурного взаимодействия [8, с. 131–132].

Межкультурная коммуникативная компетенция является сложным многокомпонентным и многоуровневым образованием, позволяющим личности постоянно совершенствовать свои умения и способности с целью все более продуктивного участия в межкультурном общении на основе углубленного понимания речи и поведения партнера по общению [8, с. 135–137].

Указанная компетенция становится сегодня все более востребованной, поскольку она создает основу для мобильности в процессе общения, приобщает учащегося к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

Но качество обучения иностранным языкам, достижение качественных результатов, то есть соответствующих нормативным требованиям и социальным ожиданиям, невозможно вне качественного образовательного процесса. В связи с этим новая трактовка целей обучения ИЯ коренным образом меняет концепцию учебного процесса по предмету [13], и как следствие, изменение всей системы преподавания иностранному языку и ее компонентов: содержания, принципов, методов, средств и форм, в соответствии с современными тенденциями в обществе и образовании. Современный процесс обучения иностранным языком представляется как когнитивный, творческий и «открытый» процесс, в котором учащиеся, успешно овладевая иностранным языкам, развиваются как личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов, В. А. Оценка качества образования. Ретроспективы и перспективы / В. А. Болотов // Управление школой – 2012 – № 5 – С. 9–11.
2. Выготский, Л. С. О психологических системах / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 109–131.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
4. Кальней, В. А Школа: мониторинг качества образования / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 320 с.
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
6. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
7. Потапова, Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие для студентов вузов / Р. К. Потапова. – 6-е изд. – М. : URSS, 2016 – 364 с.
8. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании : дидакт. проблемы : перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
9. Управление качеством образования / [под ред. М. М. Поташника]. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 441 с.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова]. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
11. Хомский, Н. А. Аспекты теории синтаксиса / Н. А. Хомский ; пер. с англ. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.
12. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes ; in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
13. Гальскова, Н. Д. Подготовка к Госам по немецкому и методике преподавания иностранным языкам: Современная методика обучения ин. яз. [Электронный ресурс] / Н. Д. Гальскова. – Режим доступа : http://www.studmed.ru/docs/document31952?view=25&page=4. – Дата доступа : 15.10.2016.

14. Карабанова, О. А. Учимся учиться! Перспектива : учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / О. А. Карабанова. – Режим доступа : http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=1225– Дата доступа : 17.10.2016).

УДК 373.091.26 (043.3)

Хведченя Людмила Владимировна
Заведующий кафедрой английского языка гуманитарных факультетов Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Воскресенская Алеся Александровна
Старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь
bytutby@tut.by

КВАЛИМЕТРИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассматривается проблема квалиметрической интерпретации результатов обучения иностранному языку студентов высшей школы. Исходя из современных методологических подходов предложен эффективный диагностический инструментарий оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.
Ключевые слова: Педагогическая квалиметрия, результаты обучения, иноязычная коммуникативная компетенция, модульно-рейтинговая технология, объекты и параметры контроля, диагностический инструментарий.

Khvedchenya Ludmila
Head of the English language department of humanitarian faculties, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Vaskrasenskaya Alesia
Senior Lecturer, English language department of humanitarian faculties, Belarusian State University, Minsk, Belarus

QUALITATIVE MEASUREMENT OF LEARNING OUTCOMES IN FOREING LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITIES

Abstract: The article considers the problem of quality measurement and interpretation of learning outcomes of students in higher educational establishments. Effective diagnostic tools for accurate assessment of the foreign language communicative competence are proposed based on new methodological approaches.
Keywords: Pedagogical qualimetry, learning outcomes, foreign language communicative competence, the module-rating technology, objects and parameters of control, diagnostic tools.

Инновационные преобразования и общепедагогические стратегии XXI века качественно меняют систему высшего профессионального

образования. Потребность в обеспечении современного уровня надежности и технологичности процедур контроля и оценки результатов обучения актуализирует вопросы разработки теории педагогической квалиметрии и ее практической реализации. Научную основу педагогической квалиметрии составляют положения теории измерения и оценки педагогических объектов с применением математических методов, а ее практическая реализация осуществляется преимущественно в сфере контрольно-оценочной деятельности, диагностике и интерпретации результатов обучения.

Согласно уровневой организации методологии педагогической квалиметрии категория «результаты обучения» относится к специфическим объектам оценивания, непосредственно воздействующей на качество образовательного процесса [1, с. 184]. В контексте дисциплины «Иностранный язык» конечной целью и результатом обучения признается сформированность профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих [2]. Таким образом, критерием качества становится понятие компетентности, которое связано с решением следующих задач: а) развитием навыков эффективной коммуникации в учебных ситуациях профессионального и сопутствующего ему социокультурного иноязычного общения; б) умением решать коммуникативные проблемы с учетом культурных особенностей страны изучаемого языка, национальных особенностей речевого поведения его носителей; в) личным и интеллектуальным развитием обучающихся на основе овладения навыками социального взаимодействия, более глубокого осознания и понимания современного мира.

Объектами контроля (то, что должно оцениваться) являются все аспекты, которые составляют содержание обучения иностранным языкам (СОИЯ). В целом, компоненты состава СОИЯ изучены достаточно полно, хотя и не всегда однозначно описаны в методической литературе (И.Л. Бим, М.Н. Скаткин, Е.Н. Соловова, Л.В. Хведченя и др.). По устоявшемуся мнению, СОИЯ включает в себя такие обязательные компоненты как средства языка и речи (фонетические, лексические, грамматические), виды речевой деятельности и речевые действия (чтение, говорение, письмо, аудирование), предметно-тематическое содержание (предмет речи). Из них инвариантными компонентами являются единицы языка и речи, в то время как предметная отнесенность варьируется в зависимости от предмета коммуникации и составляет внелингвистический аспект СОИЯ. Традиционно диагностике подвергались прежде всего коммуникативные навыки обучающихся, способность общаться с соблюдением социокультурных речевых и поведенческих норм. В контексте компетентностного и личностно ориентированного подходов СОИЯ обогащается за счет включения в него деятельностных параметров коммуникации, связанных с необходимостью усвоения различных способов

деятельности, а также «навыковой» основой формирования речевой деятельности. Следовательно, процедура контроля должна охватывать все аспекты СОИЯ (лингвистические, предметные, деятельностные), ведущие к формированию полноценной профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Выбор методов и средств контроля результатов обучения определяется с учетом специфики оцениваемых объектов. Традиционно контролю подвергается усвоение репродуктивных и продуктивных навыков и умений, овладение социокультурными нормами общения и сопутствующими общеучебными навыками. Таким образом, контролируется и оценивается сформированность лингвистической и социокультурной компетенции как базовых. Широко применяются лексико-грамматические тесты, а также задания открытого типа. Подобные задания ориентированы на свободу самовыражения, отход от нормы, шаблона, образца, предполагают вариативность действий обучаемого, что способствует многообразию приращений к субъективному опыту каждого студента. Конкретно к заданиям открытого типа относятся следующие:

– *на лексическом уровне*: актуализация контекстно связанного значения термина, определение понятия либо значения слова, подбор синонимов и антонимов на основе личностной интерпретации контекста и др.;

– *на синтаксическом уровне*: завершение предложений, синтаксические трансформации с сохранением их смысловой завершенности, представление омонимичных синтаксических конструкций и др.;

– *на дискурсивном уровне*: формулирование заголовка текста, разноуровневая компрессия в соответствии с различными коммуникативно-прагматическими заданиями, составление аннотаций, рефератов, изложений, эссе и др.;

– *на коммуникативном уровне:* вопросно-ответные задания, описание проблемной ситуации или ее интерпретирование на основе изложенных в тексте фактов, констатация собственных выводов, умозаключений и др.;

– *на прагматическом уровне*: организация дискуссий с реализацией аргументации собственных точек зрения, констатация выводов с использованием широкого репертуара речевых клише, подведение итогов обсуждения, оценка его проведения и т.п.

Контроль за сформированностью деятельностных компетенций (способов деятельности) предпочтительно осуществлять при помощи методов обучающего характера, знакомых студентам по аудиторной работе, особенно тех, которые демонстрируют глубокое овладение одновременно и языковыми знаниями, и способами деятельности. К их числу относится: метод проектов, метод учебных дебатов, игровая технология (ролевые, деловые и имитационные игры, драматизация), кейс-технология, сценарно-контекстная технология, технология интерактивного общения (в парах, малых группах и т.п.), мозговой штурм

и другие методы, основанные на коллективном анализе учебных профессиональных ситуаций. Совместная деятельность студентов, в процессе которой они демонстрируют умения решать учебно-коммуникативные задачи проблемного характера, осуществлять само- и взаимоконтроль, в наибольшей степени соответствует целям иноязычного образования.

В условиях неязыкового вуза актуальным представляется включение в систему контроля различных видов учебной деятельности, направленных на моделирование контекста будущей профессиональной деятельности. Особо следует выделить такую форму контроля как коммуникативная ситуация профессионального общения, методические основы и способы практической организации которой широко описаны в трудах А.А. Вербицкого, В.Л. Скалкина, Е.А. Маслыко, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, А.А. Леонтьева и др. Ситуативность – это свойство речи отражать действительность как языковыми, так и неязыковыми средствами. Она присуща речи, так как именно ситуация рождает у человека потребность вступать в общение. Необходимость решения проблем требует соответствующих действий, обусловленных потребностью или обстоятельствами, поэтому в проблемной ситуации, как в фокусе, концентрируется контекстно-ситуативное использование языка и способов деятельности. При подготовке такого рода заданий, студенты демонстрируют умения работать с учебной литературой, информационными технологиями, материалами в Интернет-сети, развивая при этом учебно-информационную компетенцию и свою познавательную активность. В результате формируются такие профессионально значимые качества, как культура профессионального мышления, ответственность, готовность к профессиональной деятельности, способность принимать компетентные решения. Это обстоятельство делает проблемную ситуацию профессионального содержания наиболее подходящим способом проверки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Для решения задачи объективной интерпретации качества результатов обучения характерно использование нового поколения измерителей результативности обучения: количественных (отметочных, числовых), качественных (описательных, критериальных), рейтинговых оценочных шкал. В разработанной и апробированной нами модульно-рейтинговой технологии контроля применяются различные виды оценочных шкал: относительные количественные шкалы – преимущественно на этапе текущего контроля, абсолютные ранговые шкалы – для оценки промежуточных и итоговых результатов по итогам прохождения крупных модулей или большого учебного периода и дескриптивные качественные шкалы, используемые на этапе самооценки студентов собственных учебных достижений. В результате, интегральный балл за курс обучения включает в

себя накопительную оценку (результаты текущего и промежуточного контроля) и экзаменационную оценку, а также предусматривает поощрительную оценку, реализуемую по усмотрению преподавателя. Накопительную оценку целесообразно фиксировать в режиме компьютерного сопровождения, что позволяет осуществлять автоматический мониторинг личных и учебных достижений студентов, а также составлять рейтинговые портреты групп, потоков, курсов. Такая дифференциация способов измерения от статистических оценок, фиксирующих уровень подготовленности обучаемых в момент контроля, до многомерных аутентичных оценок, охватывающих все результаты учебной деятельности (аудиторную и самостоятельную работу) делает процедуру контроля более прозрачной и объективной.

Для корректного статистического анализа качества полученных результатов важным является ранжирование оцениваемых объектов по степени их значимости. Так, в ходе экспериментальной работы по апробации технологии контроля нами был проведен опрос экспертов, каждый из которых индивидуально оценивал заданные параметры, исходя из собственного контрольно-оценочного опыта, определял их значимость и роль в достижении конечной цели обучения. После обработки результатов экспертного опроса в соответствии с аналитическими зависимостями, была установлена иерархическая структура весовых коэффициентов. Наибольший весовой коэффициент получили параметры аудиторной работы как наиболее значимые для формирования иноязычной коммуникативной компетенции (0,6 – 60%). Внеаудиторная (самостоятельная) работа имеет более низкий весовой коэффициент (0,4 – 40%), так как она имеет меньший удельный вес в структуре курса, а также представлена параметрами, которые являются производными и зависимыми от тех, которые формируются в процессе аудиторной работы. Примерно такое же пропорциональное соотношение было установлено экспертами между видами контроля: совокупный весовой коэффициент текущего и промежуточного контроля составляет 0,6 (60%), итогового контроля – 0,4 (40%). Данное процентное соотношение является усреднено оптимальным и достаточно жестким. С одной стороны, это стимулирует ритмичность, регулярность и систематичность учебно-исследовательской деятельности студентов, их заинтересованность и творческое отношение к овладению иностранным языком, а с другой – оставляет шанс на основательную предэкзаменационную подготовку, дающую возможность улучшить свои результаты.

Таким образом, описанный диагностический инструментарий для измерения и оценки результатов обучения иностранному языку технологизирует процедуру контроля и обеспечивает системный квалиметрический мониторинг качества иноязычного образования в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Субетто, А. И. Квалитология образования: основания, синтез / А. И. Субетто. – М. ; СПб. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 220 с.

2. Крупченко, А. К. Введение в профессиональную лингводидактику / А. К. Крупченко. – М. : Моск. физико-техн. ин-т, 2005. – 310 с.

V. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 371.3:811

Бейня Мария Владимировна, Веремеенко Анна Викторовна
Преподаватель кафедры иностранных языков Международного государственного института имени А.Д. Сахарова Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь
az12031991@gmail.com, melkay2010@yandex.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования социальных технических средств в обучении иностранным языкам. Описываются возможности социальных ТСО на занятии по иностранному языку. Раскрывается перспективность необходимости применения социальных ТСО как педагогического метода с целью повышения мотивации обучающихся.
Ключевые слова: Социальные ТСО, иностранные языки, Интернет-технологии, вики-сайт, интерактивная доска, социальное взаимодействие, мотивация.

Beinya Marya, Veremeyenko Anna
Lecturer, Department of foreign languages, International Sakharov Environmental Institute, Belarusian State University, Minsk, Belarus

SOCIAL TECHNICAL TOOLS IN THE LIGHT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: This paper introduces the possibility of using technical tools in the light of teaching foreign languages. It describes the usability of social education technical tools that may be used while teaching a foreign language. The article reveals the prospects of the need for social ET as a pedagogical method in order to increase the motivation of students.
Keywords: Social education technical tools, foreign languages, Internet technology, Wiki, Whiteboard, social cooperation, motivation.

Использование Интернет-технологий в обучении иностранному языку в современном мире не вызывает сомнений. Их использование в методике преподавания иностранного языка способствует развитию различных видов иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых и формированию их информационно-коммуникативной компетенции посредством вовлечения в активную познавательную деятельность по изучению, поиску, анализу и оценке аутентичной информации Интернета [1].

Так на сайте крупной франко-американской корпорации в области телекоммуникаций Bell Laboratories можно прослушать, как звучит любая фраза на иностранном языке. Для этого необходимо напечатать фразу в соответствующем поле или скопировать отрывок из электронного пособия

или книги. Через несколько секунд информация будет озвучена механическим голосом. Преимущество заключается в возможности сохранить прослушанную фразу на диске компьютера.

Исследования показывают, что наряду с широко известными ТСО социальные технические средства обучения играют немаловажную роль в обучении иностранному языку, т.к. являются неотъемлемой частью жизни молодых людей в любом уголке мира. В Германии за неделю такие социальные сети как Facebook или Twitter использует 78% молодых людей в возрасте от 12 до 19 лет. В основном речь идет об общении, о новых знакомствах в Интернете, загрузке новостей, фотографий, видео, репостинга и т.д. Все вышеперечисленные действия на сегодняшний день можно осуществить с мобильного телефона: все больше молодых людей (в 2012 г. – 40%) используют возможность выходить со своего мобильного телефона в интернет не только дома, но и по дороге домой, на учебу или работу (MPFS 2015).

Под социальными техническими средствами обучения понимают программные приложения, которые применяются не только для индивидуальных целей (общение с друзьями, публикация информации), но и для образовательных (комментирование, обработка информации, дополнение).

Одним хорошо известным способом применения социальных технологий на занятии по иностранному языку является Wikipedia. Фактор социального взаимодействия заключается в возможности совместно с другими учащимися работать над написанием и обработкой статьи/текста в WWW.

То, что молодежь считает особенно важным в повседневной жизни, а именно общение друг с другом, может благодаря социальным техническим средствам быть полезно и на занятии по иностранному языку. Учащиеся общаются в парах, в группах, с преподавателем.

К социальным техническим средствам обучения относят:

- E-Mail (электронная почта)
- Форум (класс веб-приложений, предназначенный для организации общения посетителей веб-сайта)
- Блог (веб-сайт, основным содержимым, которого являются регулярно добавляемые записи, которые содержат текст, изображения или мультимедиа)
- Подкастинг (процесс создания и распространения звуковых и видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете)
- Интернет-телефония (обеспечивает текстовую, голосовую и видеосвязь через Интернет, напр. Skype)
- Чат (средство обмена сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени)

•Онлайн-платформы для дистанционного обучения (программное обеспечение или онлайн-сервис, которые используются для синхронного электронного обучения).

Данные ТСО различаются по степени синхронности. Под асинхронными техническими средствами обучения понимают такие средства, которые не требуют одновременного нахождения собеседников онлайн. Примерами таких технических средств являются E-Mail, форум, блог, подкастинг. При использовании синхронного инструментария, как например чат или Интернет-телефония, коммуникация осуществляется в режиме реального времени. Также существуют такие технические средства обучения, которые позволяют осуществлять обучение как синхронно, так и асинхронно, например онлайн-платформы для дистанционного обучения. Коммуникация между пользователями осуществляется посредством рассылок, текстовых сообщений, оценивания и рецензирования работ учащихся, вебинаров и видеоконференций, опросов и анкетирования. Преимуществом онлайн-платформ является возможность анализировать и сохранять результаты обучения в любое время и в любом месте: вычисление итогов и сохранение оценок, журналирование действий пользователей в системе, ведение портфолио учащихся и т.д.

В последнее время на занятиях по иностранному языку все чаще стали использоваться такие технические средства как Wiki (вики-сайт). Wiki это доступный или защищенный веб-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Информация на данных веб-сайтах может быть не только прочитана, но также изменена, дополнена, отредактирована самими же пользователями. С самого начала Wiki были задуманы для совместного составления текстов, идея которого заключалась в том, что группа учащихся вместе могла составить текст для группы читателей, которые в любое время могли произвести необходимые изменения над ним: дополнить, прокомментировать, отредактировать [2].

Wiki имеет особую отличительную черту по сравнению с остальными техническими средствами обучения. Как было сказано выше, Wiki дает возможность составлять, изменять, дополнять тексты, что делает его применение на занятии достаточно рациональным. Чтение текста прививает учащимся навыки самостоятельной работы, расширяет кругозор, воспитывает нравственную интеллектуальную личность. Тексты, размещенные на веб-сайтах, могут быть доступны везде и в любое время, за исключением защищенных веб-сайтов, доступ к которым возможен только при наличии пароля.

Цель обучения заключается в том, что учащиеся выстраивают свой алгоритм познавательного процесса, применяя на практике весь доступный инструментарий Wiki, что, несомненно, повышает их мотивацию как активных субъектов процесса обучения.

Однако существуют и определенные сложности при работе с Wiki. Исследования показали, что совместное составление и написание текстов не всегда продуктивно и может проходить не по заранее запланированному сценарию. Нередко возникают проблемы, связанные с тем, что учащимся сложно дополнять и исправлять тексты, которые были составлены их коллегами. Данная трудность обусловлена тем, что составленные группой учащихся тексты обладают авторским качеством. Вносимые изменения группа составителей воспринимает неохотно, подчеркивая тем самым превосходство личного авторства. Кроме того стоит отметить тот факт, что общение при помощи чатов, сообщений или электронной почты может способствовать развитию орфографических и грамматических ошибок у учащихся в связи с быстрым написанием текстов, невнимательностью, спешкой, нежеланием использовать изучаемый иностранный язык. Чтобы избежать возможных трудностей во время работы с Wiki, нужно с самого начала прививать учащимся знания о том, как совместная работа с социальными техническими средствами может привести к желаемому успеху.

Работа с Wiki на занятии включает следующие подготовительные этапы:

- Создание вики-сайта
- Наличие пароля доступа для входа в систему
- Наличие персонального компьютера.

Из всех технических средств, используемых на занятиях по иностранному языку, хотелось бы отметить интерактивную доску (Whiteboard), представляющую собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер проектор, портативные акустические колонки. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски. С проецируемым на доску изображением можно работать, вносить изменения, пометки, сохранять результат на диске компьютера. Таким образом, интерактивная доска выступает в качестве устройства ввода информации. Whiteboard можно управлять как с помощью специального стилуса, так и с помощью прикосновений пальцем.

Интерактивные доски активно используются в учебных классах школ в качестве технического средства поддержки урока.

К основным преимуществам использования интерактивной доски на занятиях по иностранному языку можно отнести следующее: презентации и эффективная подача учебного материала; наглядность материала, повышение мотивации учащихся; улучшение динамики хода занятий и экономия учебного времени.

Интерактивная доска на занятии может выступать в качестве визуального ресурса, который дает возможность учащимся лучше воспринимать новый материал. Во время работы с интерактивной доской

учащиеся наглядно разбирают все сложные моменты, комментируя их и изучая максимально подробно. С интерактивной доской занятие становится ярким, интересным как для учащихся, так и для самого преподавателя.

Исследования показали, что во время использования интерактивной доски, учащиеся стали активнее принимать участия в учебном процессе. Учащимся больше не нужно конспектировать материал, отображенный преподавателем ранее на доске. Всю информацию с интерактивной доски учащиеся могут сохранить, распечатать и проработать неоднократно дома.

Работа с интерактивными досками предусматривает простое, но творческое использование одного и того же материала, в разных интерпретациях. Благодаря интерактивной доске преподаватель может использовать заранее подготовленный материал из года в год, лишь дополняя и адаптируя его под конкретную аудиторию.

Интерактивная доска является многофункциональным устройством, которое предполагает возможность передвигать объекты и надписи, добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые области различными цветами. Данные операции задействуют аудиальные, визуальные и кинестетические каналы усвоения информации. Учащиеся работают сообща, обсуждают идеи, формулируют новые аргументы, описывают и комментируют изображения. Немаловажную роль играет интерактивный момент, который позволяет разнообразить занятие активным передвижением по учебному кабинету. К тому же интерактивная доска содержит такую функцию как оперативный контроль знаний учащихся, при помощи которой преподаватель может создать и провести опрос в режиме реального времени.

Наряду со всеми преимуществами использования интерактивной доски на занятиях следует выделить и некоторые недостатки:

- Длительная подготовка
- Необходимые знания для работы с интерактивной доской
- Частое применение ИД может способствовать дезорганизации учащихся
- Форс-мажорные обстоятельства (отключения электричества, сбой в сети).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования [Текст] : Учеб. пособие для педагогических вузов / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров – М. : Академия, 2001. – 256 с.

2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 271 с.

УДК 37.091.3

Авраменко Виктор Васильевич
Доцент кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
avramenko-viktor@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: В статье описываются инновационные технологии, применяемые при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей университета, обосновывается их роль для повышения качества профессиональной подготовки специалистов.
Ключевые слова: Подход, метод, инновационные технологии, иностранные языки, профессиональное образование.

Avramenko Victor
Assistant Professor, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR STUDENTS OF ECONOMIC FIELD

Abstract: The article focuses on the description of innovative technologies used while teaching students of economic field and defines their role for improving the quality of professional training.
Keywords: Approach, method, innovative technologies, foreign languages, professional training.

Принцип вариативности, провозглашенный в системе образования Республики Беларусь, предоставляет преподавателю иностранного языка во всех типах учреждений образования определенную свободу в выборе как традиционных, так и инновационных моделей и технологий обучения.

При их отборе учитываются критерии, в соответствии с которыми используемые подходы, методы и технологии должны:

– создавать атмосферу комфортности и свободы на занятиях, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание практически пользоваться иностранным языком, делая тем самым реальным достижение успеха в овладении предметом;

– затрагивать личность обучаемого в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности;

– активизировать обучаемого, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса;

– моделировать ситуации, в которых обучаемый должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными преподавателем приемами и средствами обучения;

– стимулировать обучающихся работать над языком самостоятельно на пределе физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей, обеспечивая дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса;

– организовывать различные формы работы в аудитории: индивидуальную, групповую, коллективную, которые стимулировали бы активность обучаемых, их самостоятельность и творчество.

История использования современных технологий в обучении языкам берет свое начало в 1960-х годах прошлого столетия, когда на занятиях стали активно использоваться аудио-и видеоматериалы [1]. С появлением Интернет-ресурсов, преподавание иностранных языков вышло за рамки простого использования компьютера на занятиях. Начинают активно внедряться информационные и коммуникационные технологии. Роль последних со временем только возрастает, так как сеть Интернет становится все более доступной для обучающихся. Применение новейших технологий становится неотъемлемой частью жизни общества, позволяя перенести реальный мир в аудиторию, использовать аутентичные задания и материалы на занятиях, не говоря уже о специально разработанных готовых обучающих программах. Современные технологии предлагают новые формы изучения языков и новые формы контроля усвоенных знаний; мобильные технические средства (телефоны, CD проигрыватели, IPad и т.д.) делают возможным обучение всем аспектам языка и речи, не только традиционно в учебной аудитории, но в любом другом месте.

Распространение глобальных коммуникационных систем вызвало стремительное развитие международных деловых корпораций и фондов, создание многочисленных совместных предприятий, фирм, банков, вследствие чего резко возросло общение специалистов различного профиля с зарубежными коллегами, что в свою очередь повысило спрос на услуги устного и письменного перевода. Ранее в штатном расписании крупных предприятий имелась должность переводчика-референта, имеющего только лингвистическое образование. Но вскоре стало понятно, что залог успешного перевода – это не только знание языка, но и знание предметной области, в которой осуществляется перевод. Специалист-филолог не может разбираться в особенностях биржевого или банковского дела, в тонкостях физических и химических процессов, в технологии промышленного производства, в микро и макроэкономических процессах. Для успешной переводческой деятельности филолог-переводчик может и должен приобрести

необходимые ему для работы знания. Однако в любой профессиональной деятельности никто не будет столь же компетентен, как специалист этой предметной области. Именно поэтому в последнее время дополнительное лингвистическое образование студентов неязыковых специальностей приобретает все большую популярность. Ведь при этом иностранный язык становится не целью, а средством профессиональной деятельности, в которую органично входят контакты с зарубежными коллегами, знакомство с современными мировыми достижениями и их использование в профессиональной практике. Все большую роль приобретает использование Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам, что позволяет максимально учитывать потребности и интересы обучающихся, а также уровень их знаний. Следует отметить, что обучающие сайты могут использоваться как в аудитории, так и при организации самостоятельной работы студентов. Что касается аутентичных профессионально-ориентированных сайтов, то роль преподавателя при работе с ними должна заключаться в их подборе (во внимание должны браться такие характеристики как правильность и точность языка, актуальность информации, привлекательность содержания, легкость функционирования сайта и др.) и разработке адекватных уровню обучающихся и четко сформулированных заданий.

Одной из наиболее часто используемых в настоящее время технологий является технология интернет-проектов, в ходе которой решаются исследовательские, информационные, практико-ориентированные и творческие задачи. В обучении иностранному языку метод проектов стал особенно активно применяться в конце 80-х годов XX века. Начиная с этого времени, ведущие издательства США и Европы выпускают методические пособия по использованию проектов в преподавании иностранных языков. В отечественной практике преподавания иностранных языков метод проектов начал активно использоваться с конца 90-х годов прошлого века и сейчас получает все большее распространение [2].

Использование Интернет-проекта требует многоуровневого и многоаспектного подхода к изучению языка. Например, студенты Брестского технического университета готовят проекты-презентации о деятельности предприятий Брестчины на иностранных языках. Так, для обучающихся по специальности «Логистика» учебным планом предусмотрена производственная практика, которая организуется на базе транспортно-логистических фирм города Бреста. Во время ознакомительной экскурсии практиканты знакомятся с историей, формой собственности, структурой, сотрудниками различных отделов и их задачами, условиями работы предприятия и т.д. Имея возможность задавать вопросы экскурсоводу-сотруднику предприятия, студенты получают довольно полное представление об особенностях своей

будущей работы, о требованиях, предъявляемым к работникам фирмы, в том числе и об уровне их владения иностранным языком. Студентами составляется план презентации. Интерес могут представлять такие вопросы, как знания и квалификации выпускника, история возникновения и развитие предприятия, должности и перечень обязанностей, собеседование при приеме на работу, взаимоотношения с коллегами, испытательный срок, карьерный рост, направления работы, связи с иностранными предприятиями и т.д. Каждый из студентов по своему усмотрению и в зависимости от своих предпочтений сможет выбрать для себя один из подразделов презентации, для которой необходимо собрать и обработать информацию из различных источников: печатных (рекламные проспекты, журналы, справочники, статистические отчеты) и электронных (Интернет) источников информации. После обработки материала содержание презентации каждого студента обсуждается с точки зрения ее полноты и объективности. Уточнив детали, комментарии и пожелания своих коллег, студенты могут начинать оформление своих презентаций с использованием текстовых, графических и музыкальных редакторов. Следующим шагом может быть налаживание обмена презентациями между студентами разных групп. Знакомство с проектами студентов из параллельных групп сопровождается, как правило, обсуждением сходств и различий между предприятиями, оказывающими логистические услуги. На завершающем этапе анализируются идеи и результаты проекта.

Подобного рода проекты с использованием компьютерных технологий реализуют сразу несколько целей. Так, работа над презентацией, несомненно, развивает навыки чтения, письма, перевода; значительно расширяет словарный запас студентов по заданной теме; способствует развитию навыков общения во время дискуссий и обсуждений. Кроме того, активное использование студентами информационных технологий позволяют им самостоятельно извлекать знания, совершать «микрооткрытия» в изучаемой области, применяя уже усвоенные на этот момент знания и умения, причем в том формате и режиме, которые для них наиболее приемлемы. Творческий подход к выполнению задания проявляется в различных формах презентации данных, а именно: текстовый формат, таблицы, диаграммы, фото, музыка и так далее.

Работая над проектами, студенты знакомятся с интересным аутентичным видеоматериалом, представляющим собой отдельные аспекты работы логистов: получение и складирование товара, оформление сопровождающих документов и т.д. Неподдельный интерес вызывает у студентов оборудование логистических зарубежных фирм, условия работы, рабочие процессы, манера общения, поведение сотрудников на рабочем месте. Студенты знакомятся с носителями

других культур, сравнивают бизнес-культуры своей страны с другими, изучают профессиональную лексику и грамматические конструкции, используемые специалистами в сфере логистики. Таким образом активизируются знания студентов не только по иностранному языку, но и по специальным дисциплинам, обеспечивается тем самым развитие умений по решению профессиональных задач.

К несомненным достоинствам проекта можно отнести:

– введение студентов в сферу профессиональной коммуникации;

– значительное расширение словарного запаса студентов, в том числе за счет работы с профессиональной лексикой и ситуативными речевыми клише;

– интерактивная форма развития коммуникативных умений студентов на иностранном языке;

– четкая структура каждого блока, что позволяет студентам выделять новые знания и развивать практические навыки профессионального общения;

– аутентичность материала;

– знакомство с профессиональной этикой;

– использование целого спектра методов: дискуссии, мозговые штурмы, поисковые и исследовательские методы;

– развитие чувства ответственности, активной деятельностной позиции и умения доводить начатое дело до конца.

Менее используемые, но все же постепенно набирающие популярность технологии, – это чат, блоги, вики-сайт, подкаст. Их применение на занятиях обусловлено, прежде всего, уровнем владения ими самим преподавателем.

Использование инновационных технологий с целью повышения профессиональной направленности изучения иностранного языка в вузе наиболее целесообразно, когда они применяются в системе занятий, обеспечивая овладение целым комплексом умений и знаний, закладывая результативную базу для эффективного профессионального поведения в будущем. Монотонная работа уходит в небытие, на смену ей приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется активная, целеустремленная и ориентированная на постоянное самообразование и развитие личность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика обучения иностранным языкам в новых условиях : монография / М. З. Биболетова, И. Л. Бим, М. Е. Брейгина и др. : под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 218 с.

2. Кочетурова, Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика / Н. Кочетурова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://orus.slavica.org/node/235. – Дата доступа : 11.10.2016.

УДК 378.011

Бобырь Светлана Леонидовна
Заведующий кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина
sabobyr@ukr.net

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ-ЗАОЧНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье анализируется трехлетний опыт использования технологии смешанного обучения методике преподавания иностранных языков в магистратуре заочного отделения специальности «Язык и литература (английский)» как эффективный способ оптимизации методической подготовки будущих преподавателей высших учебных заведений.
Ключевые слова: Смешанное обучение, преподаватель высшего учебного заведения, магистратура, методическая подготовка, заочная форма обучения.

Bobyr Svetlana
Head of the Department of Pedagogics and Foreign Language Teaching Methods, Taras Shevchenko National Pedagogical University, Chernigov, Ukraine

OPTIMIZATION OF EXTRA-MURAL MASTER STUDENTS' PROFESSIONAL PREPARATION BY MEANS OF BlenDEd learning TECHNOLOGy

Abstract: This paper aims to address and analyze the experience of using blended learning technology in methodology of foreign language teaching Master Course students at extra-mural department of Pedagogical University as an effective way to optimize the methodological preparation of prospective university language instructors.
Keywords: Blended learning, university instructor, Master Course, methodological preparation, extra-mural form of education.

Тектонические сдвиги, происходящие в эпоху глобализации, затронули все сферы жизни и деятельности человечества, включая образование. Они требуют непрерывной модернизации содержания и форм образования, внедрения современных методов и технологий обучения, в том числе информационно-коммуникационных (ИКТ), в учебный процесс, постоянного совершенствования качества научно-методического и организационного обеспечения образовательного процесса.

С тех пор, как Украина присоединилась к Болонскому процессу, адаптация системы образования к общеевропейской с ее ориентацией на самообразование студентов, поиски оптимальных путей профессионально-методической подготовки будущих вузовских преподавателей иностранных языков (ИЯ) не прекращаются. Особенно актуальной эта задача является для студентов заочного отделения, где она усложняется условиями обучения, ограниченностью непосредственного контакта с преподавателем, а также множеством других факторов. Поскольку заочная

форма обучения не предполагает сокращения или упрощения содержания обучения и форм контроля, перед преподавателями стоит задача оптимизировать учебный процесс за счет такой его организации, которая позволит получить максимально качественный продукт, не уступающий стационарному отделению.

Под оптимизацией обучения мы понимаем «научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя» [1, с. 199].

Цель этой статьи – обобщить опыт использования технологии смешанного обучения (blended learning) в процессе освоения курса методики преподавания ИЯ в высшем учебном заведении на заочном отделении магистратуры по специальности «Язык и литература (английский)»; проанализировать его с точки зрения оптимизации методической подготовки будущих преподавателей высших учебных заведений; научно обосновать его как релевантный способ формирования профессионально-методической компетентности преподавателя ИЯ в современных условиях.

Стремление вузов повысить качество образования и обеспечить доступность в выборе образовательно-профессиональных програм, ориентировать студентов на самостоятельный поиск нужных знаний в постоянно изменяющемся информационном пространстве неизбежно приводит к интеграции разных ИКТ и инструментов сети Интернет в образовательный процесс. Такая интеграция особенно интенсивно происходит в последние годы именно на заочном отделении Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко. Это объясняется двумя факторами: сложностью содержания курсов и условий обучения, с одной стороны, и заинтересованностью студентов в получении качественного образования, с другой. Это и побуждает обе стороны учебного процесса – преподавателей и студентов – к поиску более эффективных путей взаимодействия в межсессионный период.

Смешанным называют такое обучение, при котором происходит соединение очного и заочного режимов взаимодействия, осуществляемого посредством личного общения, а также опосредованного компьютером. Еще смешанное обучение понимают как «модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с использованием элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения» [2; 3].

В этой статье мы пользуемся определением Ч. Дзюбана, которое охватывает главные и существенные, на наш взгляд, признаки этой технологии: контакт со студентом (непосредственный / опосредованный, спорадический / неограниченный во времени) и возможность

осуществления мониторинга и контроля его самостоятельной работы. Ч. Дзюбан понимает смешанное обучение как педагогический подход, при котором эффективно объединяется активная работа в аудитории с техническими возможностями сети. Отличительными характеристиками смешанного обучения являются:

- переход от лекций к личностно-ориентированому обучению, при котором студенты стают активными участниками учебного процесса, а процесс обучения – интерактивным;
- усиление тесного и результативного взаимодействия студента и преподавателя, студента с ресурсами сети и студентов между собой;
- комплексное формирование и обогащение механизмов оценивания деятельности студентов [4].

При смешанном обучении роль и функции преподавателя существенно меняются. Вместо главного источника информации он превращается в координатора учебной деятельности студента; фасилитатора процесса самостоятельного поиска нужной информации в библиотеках и в сети Интернет; консультанта для уточнения спорных вопросов; методиста, разрабатывающего серию градуированных заданий для поэтапного усвоения новых знаний; организатора и партнера во время очных дискусий для уточнения деталей и расстановки правильных акцентов; ментора, строго отслеживающего деятельность студентов на каждом этапе учебного процесса и предлагающего соответствующие им средства контроля (преимущественно тесты), а также понятные критерии их оценивания. Важно, чтобы студенты были подробно ознакомлены с этими критериями. Преподаватель может работать как в непосредственном контакте со студентами во время сессий, так и обучать их опосредованно через телекоммуникационные средства – электронную почту, социальные сети, мобильные гаджеты. В смешанном обучении главной функцией преподавателя является создание максимально благоприятных условий для самостоятельного учения студента без ограничения времени.

Электронное обучение можно проводить на базе платформы MOODLE или таких независимых образовательных платформ, как: Khan Academy, edX, Coursera и других. Однако для этого нужно, чтобы все участники учебного процесса были подключены к такой программе. Поскольку в условиях заочного обучения выполнить это требование пока затруднительно, мы предлагаем более простую модель смешанного обучения с использованием доступных ИКТ – электронной почты и социальных сетей.

Рассмотрим, как мы интегрируем технологию смешанного обучения в учебный процесс заочников на примере курса «Методика преподавания иностранных языков в языковом педагогическом вузе», который входит в перечень нормативных дисциплин в учебном плане магистрантов специальности «Язык и литература (английский)» и на который отводится

три кредита ECTS – 75 часов. Как показал опыт, самым рациональным способом распределения того крайне скудного количества аудиторных часов (6 часов – лекционных и 8 часов – практических занятий) является:

- чтение ознакомительной лекции (2 часа) по теоретическим основам обучения иностранным языкам в языковом педагогическом вузе во время установочной сессии для создания общего представления о курсе и его задачах, а также ориентировки работы в межсессионный период;
- последующая самостоятельная работа студентов над предоставленным материалом и заданиями (61 час) в межсессионный период;
- чтение оставшихся лекций (4 часа) по технологиям обучения языковому материалу и видам речевой деятельности и интенсивное обсуждение вынесенных на практические занятия (8 часов) вопросов во время сессии с параллельным контролем результатов самостоятельной работы студентов;
- модульный и итоговый контроль усвоенных знаний и умений.

При таком распределении часов и последовательности этапов работы студенты получают целостное представление о курсе и его задачах, необходимый материал и рекомендованные ресурсы, могут разработать индивидуальную программу работы в межсессионный период, имеют четкое представление о формах контроля и критериях оценки результатов. Все это предоставляется им в виде электронного пакета методического обеспечения учебного курса.

Электронный пакет методического обеспечения курса «Методика обучения иностранным языкам в языковом педагогическом вузе» включает фрагмент рабочей программы, который знакомит студентов со всеми ключевыми положениями курса, а также конспекты лекций. К ключевым положениям курса, с которыми ст**о**ит ознакомить магистрантов, мы отнесли: структуру программы, предисловие, тематический план, темы и планы лекционных занятий, планы практических занятий, задания для самостоятельной работы, тесты для самоконтроля, критерии оценивания всех видов работы, экзаменационные вопросы, программу экзамена и критерии оценивания ответов на каждый вопрос, таблицу распределения баллов по видам работы (аудиторной и самостоятельной), список рекомендованной литературы и ресурсов.

Таким образом, у студентов на руках есть все необходимые инструменты для успешного самостоятельного формирования базовой профессионально-методической компетентности в межсессионный период. Необходимые консультации они получают с помощью упомянутых ИКТ.

Во время сессии на практических занятиях магистранты, как правило, уже демонстрируют определенную эрудицию по обсуждаемым вопросам и достаточно высокий уровень владения материалом, о чем свидетельствуют

результаты тестирования по каждой теме. Часто именно заочники используют интересные дополнительные источники информации из Интернета, предъявляют авторские разработки, что свидетельствует об их мотивации к овладению предметом. Результаты устного опроса и письменного тестирования, а также выполнения заданий для самостоятельной работы немедленно сообщаются студентам через социальные сети. Это позволяет им мониторить свой прогресс в освоении курса, сравнивать его с другими, искать резервы повышения рейтинга, снимает излишнее волнение, уравнивает преподавателя и магистранта как партнеров по совместной деятельности, четко определяя роль каждого, повышает самооценку и ответственность за конечный результат.

Таким образом, опыт использования смешанной технологии в обучении методике преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении студентов магистратуры по специальности «Язык и литература (английский)» на заочном отделении свидетельствует о ее способности оптимизировать профессионально-методическую подготовку будущих вузовских преподавателей ИЯ без дополнительных затрат сил и времени, а лишь за счет рациональной организации и методического обеспечения при надлежащей поддержке современных ИКТ. При этом значительно возрастают мотивация к обучению и рефлексия, самостоятельность и ответственность студентов за качество формирования своей методической компетентности, расширяется кругозор и формируются общие и интегральные компетентности современного вузовского преподавателя ИЯ. Все это позволяет утверждать о целесообразности внедрения смешанной технологии обучения в процесс методической подготовки магистрантов-филологов на заочном отделении педагогического вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / Под редакцией : Бадарча Дендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf. – Дата доступа : 15.12.2016.

3. Малафіїк, І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.

4. Dziuban, C. D. Blended Learning / C. D. Dziuban, J. L. Hartman, P. D. Moskal // Center for Applied Research Bulletin. – 2004. – No 7. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf. – Дата доступа : 15.12.2016.

УДК 81'243:004.9

Калилец Людмила Михайловна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
ludmar@list.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: В статье анализируются основные направления профессионально ориентированного обучения студентов-экономистов иностранному языку с целью формирования их способности и готовности использовать иностранный язык для решения актуальных профессиональных задач. Применение информационно-коммуникационных технологий обусловливает совершенствование профессионально ориентированной коммуникации.
Ключевые слова: Профессионально ориентированное обучение, учебно-воспитательный процесс, профессиональная коммуникация, информационно-коммуникационные технологии, компьютерные презентации.

Kalilets Ludmila
Senior lecturer, Department of foreign languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF STUDENTS-ECONOMISTS WITH THE USE OF ELECTRONIC TECHNOLOGIES

Abstract: The article discusses the main directions of professionally-oriented foreign language teaching of students of Economics. The purpose of training is to develop the student's ability to use a foreign language for the solution of actual professional problems. The use of information and communication technologies plays an important role in the formation of profession oriented communication.
Keywords: Professionally oriented training, educational process, professional communication, information and communication technology, computer presentations.

Владение иностранным языком на уровне, достаточном для профессионального общения в профессиональной сфере, является одним из требований современного общества к молодым специалистам и обязательным компонентом профессиональной подготовки студентов-экономистов. Курс иностранного языка на юридическом факультете высших учебных заведений носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер, и его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов данного профиля.

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам может осуществляться по-разному в зависимости от того, в какой последовательности протекает обучение иностранному языку и профессии. Обучение иностранному языку может предшествовать специальной

подготовке, завершать ее, либо проходить параллельно. При параллельном овладении иностранным языком и профессией, как это имеет место при обучении иностранному языку студентов-экономистов младших курсов, в качестве цели обучения выступает способность и готовность студента использовать иностранный язык для решения актуальных (на момент обучения) профессиональных задач.

В основе разработки новых профессионально ориентированных технологий лежит проектирование высокоэффективной деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателей. Исходными данными для проектирования профессионально ориентированных технологий выступают образовательные и профессиональные стандарты, заложенные в них цели и содержание обучения. Позитивный потенциал и творческие возможности личности, которые могут получить свое развитие только в благоприятных для обучения условиях, также должны быть в полной мере учтены в учебно-воспитательном процессе.

Профессионально-ориентированные технологии обучения нового поколения направлены, в первую очередь, на качественные изменения в системе образования и должны иметь своим итогом овладение обучающимися профессиональной и коммуникативной компетенцией, способностью инициативно и творчески участвовать в общении по тематике изучаемого предмета.

Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Н.Д. Гальскова отмечает, что при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [1, с. 4]. Она считает иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе. По мнению автора, для реализации данного потенциала необходимо соблюдение следующих условий: четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности; социальная и профессиональная направленность этой деятельности; удовлетворенность обучаемых при решении частных задач; благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Профессионально ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности, во-первых, требует интеграции дисциплины «иностранный язык» с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем иностранного языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования

профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задевающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Соответственно, профессионально ориентированный подход к обучению иностранного языка предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Таким образом, подготовка специалистов экономических специальностей заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях общения. Под сферой общения понимается совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого стимула, отношениями между коммуникантами и обстановкой общения. Цель обучения – обеспечить активное владение иностранным языком «как средством формирования и формулирования мыслей» в области повседневного общения и в области экономической специальности. В качестве условия достижения этой цели является овладение умениями устного профессионального общения, протекающего как сценарии самых распространенных ситуаций повседневной и профессиональной коммуникации, чтение аутентичных текстов, формирование навыков самостоятельной работы по созданию индивидуального словаря. В таком случае применение информационно-коммуникационных технологий обусловливает и реализует процесс формирования умений профессиональной коммуникации в эпоху информационного развития общества.

Широкий спектр компьютерных учебных материалов позволяет внедрять информационно-коммуникационные технологии в различные формы обучения – как средство подачи материала и как контролирующее средство. Они обеспечивают высокое качество подачи материала и используют различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный и т.д.), позволяют индивидуализировать процесс обучения по темпу и глубине прохождения курса. Такой дифференцированный подход создает условия для успешной деятельности

каждого студента, вызывая у обучаемых положительные эмоции, и, таким образом, влияет на их учебную мотивацию. На занятиях по иностранному языку применяются такие цифровые образовательные ресурсы, как презентации в Power Point , текстовые редакторы, электронные таблицы, тесты, обучающие программы на CD-ROM, электронные учебники, учебные Интернет-ресурсы и др. Для студентов экономических специальностей публичное выступление на профессиональную тему и презентация являются наиболее используемыми моделями коммуникации, и, одновременно с этим, они представляют собой наиболее сложный и трудоемкий навык. Понятно, что такая ситуация обусловлена жизненной необходимостью владения выпускниками вузов умениями публичного выступления, а в современных условиях это подразумевает выступление с использованием программы Power Point и системы дистанционного проецирования. Такое выступление становится одновременно источником информации и средством привлечения внимания слушателей. Компьютерные презентации с использованием программы Power Point на наших учебных занятиях по иностранному языку органично дополняют ролевую игру, кейс-анализ или деловую игру. Цель преподавателя – активизировать творческий потенциал студентов и сформировать у них умения самостоятельного публичного выступления на иностранном языке в форме презентации. Следует отметить, что формирование и совершенствование этих умений должно осуществляться на протяжении всего периода овладения иностранным языком в вузе. Чтобы выступление прошло на должном уровне студентам необходимы достаточный запас профессиональной лексики, речевых образцов, грамматические, а также культурно поведенческие навыки. Реализация принципа интерактивности способствует при этом повышению эффективности восприятия и запоминания учебного материала.

Как показывает опыт, преимущества мультимедийной презентации заключаются:

- возможности активизации внимания всей аудитории;
- сочетании разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности; возможности использования для презентации интерактивной мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать лексический материал;
- обеспечении эффективности восприятия и запоминания профессионального материала;
- возможности использовать отдельные слайды в качестве опоры;
- формировании компьютерной мультимедийной компетентности и развитии креативных способностей студентов.

Что касается электронных учебников, материал мультимедийного учебника «Business Result» соответствует программным требованиям вуза по обучению английскому языку, повышает лексический и

грамматический уровень знаний студентов, расширяет их кругозор, улучшает умения и навыки студентов не только по аудированию и чтению, но и по оформлению делового письма. С помощью аудиотренажера можно работать над произношением, так как программа озвучена профессиональными дикторами Би-Би-Си. В основу обучения устной речи положены диалоги, которые охватывают основные темы деловой коммуникации между партнерами. В мультимедийной программе «Business Result» в каждом из 16 уроков имеются тематические ролевые игры, что создает предпосылку для овладения творческой речью и помогает сосредотачивать внимание не только на форме, но и на содержании общения. Это, в свою очередь, помогает подобрать соответствующие ситуации на занятиях без компьютера и продолжать эффективно стимулировать речь студентов. Данный курс позволяет обучаемым не только наблюдать за использованием изучаемого ими лексико-грамматического материала, но и формировать представление о различных ситуациях, возникающих в деловом общении.

Компьютерные технологии работы с профессионально ориентированным текстом экономят время на презентацию учебного грамматического и лексического материла, способствуют реализации интеллектуального и творческого потенциала студентов, овладению основными образовательными стратегиями (запоминания, понимания и др.), формированию и развитию профессиональной компетенции в целом. Однако обеспечивая индивидуализацию обучения и ориентируясь на автономность обучающихся, следует учитывать, что процесс работы с текстом с использованием компьютера не должен быть длительным, включать в себя большого количества однородных репродуктивных упражнений, а должен служить практическим целям овладения студентом методикой работы с профессионально ориентированным текстом в аудитории и в процессе самостоятельной работы.

На начальном этапе обучения профессиональному общению, когда опора на профессиональные знания и опыт студентов еще невозможна, обучение можно проводить на материале тематики, охватывающей межличностное общение в профессиональной сфере. Такой подход к выбору текстов вполне оправдан, так как курс иностранного языка в высших и средних специальных учебных заведениях носит коммуникативно-ориентированный характер, его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями обучаемых. Оперативный контроль успешности подобного обучения должен предусматриваться при разработке соответствующих учебных материалов в виде телепрезентаций, творческих работ и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе, 2009. – № 7. – С. 9–15.
2. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. –2000. – № 4 – С. 9–15. – № 5. – С. 17–22.
3. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 173 с.

УДК [378.016:811.112.2]:004.77:316.776

Глазко Наталья Евгеньевна
Преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
natalya427047@tut.by

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Аннотация: В статье описаны русскоязычные и немецкоязычные Интернет-ресурсы, использование которых повышает мотивацию к изучению немецкого языка, способствует развитию коммуникативных умений студентов при его изучении. Описанные Интернет-ресурсы позволяют усовершенствовать традиционные формы и методы обучения, перевести деятельность студентов на продуктивно-творческий уровень.
Ключевые слова: Интернет-ресурсы, коммуникативные умения, дискуссия, презентация, познавательная деятельность, онлайн-тест, качество обучения.

Glazko Natalya
Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

APPLICATION OF INTERNET RESOURCES IN GERMAN CLASSES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS

Abstract: The article describes Russian- and German-language Internet resources, the application of which increases the motivation to studying German, contributes to the development of students' communication skills during its study. Described Internet resources allow to improve conventional forms and methods of education, bring the students' activity to the productive and creative level.
Keywords: Internet-resources, communication skills, discussion, presentation, cognitive activity, online test, quality of education.

В последние годы особую актуальность приобрел вопрос о применении новых информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. При этом имеются в виду новые технические средства, новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу

обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому владению иностранным языком. Задача преподавателя заключается в активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения иностранным языкам. Существенную помощь в этом оказывают информационные ресурсы Интернета. Основными целями их применения на занятиях по немецкому языку являются: повышение мотивации к изучению языка; совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности; увеличение объема лингвистических знаний; расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка; развитие способности и готовности к самостоятельному изучению немецкого языка.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях по иностранному языку предполагают отработку произношения; изучение лексики; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

В данной статье приводятся немецкоязычные и русскоязычные Интернет-ресурсы, которые апробированы на занятиях по немецкому языку как со студентами неязыковых специальностей, так и со студентами факультета иностранных языков, изучающими немецкий язык как второй иностранный.

Постановка произношения – это то, с чего начинается изучение иностранного языка. Один из лучших способов научиться правильно произносить звуки – это видеть и слышать, как говорят носители языка, подражать им. Для отработки произношения хорошо зарекомендовала себя программа «Немецкий без акцента». В теоретической части приводится описание звуков, их артикуляция и правила чтения. Практическая часть содержит фонетические упражнения для тренировки корректного немецкого произношения, имеется раздел скороговорок. Упражнения озвучены профессиональным диктором. Проверка произношения происходит не только посредством слуха (рекомендуется наличие микрофона), но и с помощью графика. Программа имеет удобный интерфейс.

На сайте www.forvo.com имеется справочник по немецкому произношению. На данный момент он включает 482 747 слов, произнесенных носителями языка.

Интернет-ресурс http://startdeutsch.ru/uroki/nemetskoe-proiznoshenie дает возможность и услышать, и увидеть, как произносятся звуки. Разговорник, имеющийся на сайте, также может быть озвучен.

Хорошим помощником в знакомстве с немецким алфавитом является видеофильм от Deutsch-online (www.deutsch-online.ru). В фильме демонстрируется написание буквы, дается транскрипция и приводятся примеры слов с каждой буквой.

Преимуществом указанных ресурсов является возможность их использования как в аудитории, так и дома, для самостоятельной работы.

Большой интерес вызывают у студентов, начинающих изучать немецкий язык, следующие Интернет-ресурсы: http://lingust.ru/deutsch, http://www.studygerman.ru/, http://www.de-online.ru/. Сделаем краткий обзор возможностей названных ресурсов.

«Лингуст» предлагает изучение немецкого языка «с нуля». На сайте представлены две темы, каждая из которых состоит из восьми занятий. В каждом занятии предлагаются полезные фразы, диалоги, грамматика. Предлагаются также аудиоуроки. Пример: Изучаем немецкий язык с нуля! Урок №1-4-1! Родительный падеж. Поздравления. Изучив материал этого занятия, вы сможете:

- поздравить собеседника с праздником;
- высказать пожелания в связи с праздником;
- ответить на поздравление;
- написать поздравление;

Далее предлагается выучить слова и предложения к диалогу:

- herzlich хэрцлихь сердечный
- das Glück глюк счастье
- Ich wünsche Ihnen viel Glück! Желаю вам много счастья! и т.п..

Затем обращается внимание на форму и определение слов, например:

«В немецком языке, в отличие от русского, глагол gratulieren ‘поздравлять’ требует после себя дательного падежа, а не винительного, и имеет управление – предлог zu + D: Ich gratuliere Ihnen zum Geburtstag! Я поздравляю вас с днем рождения!». После этого следует упражнение на словообразование: gesund + heit = die Gesundheit; das Glück + lich = glücklich и т.д. Далее тренируется чтение отдельных слов, приводится аудиозапись поздравлений, предлагается диалог по теме занятия. Завершают урок грамматические пояснения с примерами и упражнениями для самостоятельного выполнения:

Приближается какое-либо радостное событие. Скажите, что вы делаете. Продолжайте:

Ich gratuliere dem Bruder zum Geburtstag. (der Sohn (der Tag der Einheit), die Mutter (der Muttertag), Karin (der Feiertag), der Kollege (das Neujahr), der Vater (das Jubiläum)).

Study German – на этом сайте собрана коллекция онлайн-уроков, имеется грамматический справочник и разговорник, скороговорки, анекдоты, топики и онлайн-тесты, видеоматериалы. Онлайн-тесты с этого сайта используются нами для промежуточного контроля грамматических навыков. Например, тест №1 – степени сравнения прилагательных и наречий:

Выберите подходящий вариант сравнительной степени прилагательного! Wählen Sie eine passende Variante des Adjektivs oder des Adverbs!

_____ spielt mein Sohn Tennis. a) am liebsten b) viel c) besser

Ich arbeite jetzt _____ , weil ich ein Auto kaufen möchte. a) viel b) am meisten c) groß.

С большим интересом студенты работают с видеоматериалом сайта «Путешествие по Германии», которые знакомят их с реалиями современной жизни в стране, с ее достопримечательностями и традициями. Темами коротких сюжетов стали замок Нойшванштайн, Майбаум (Майское дерево), велотакси в городах, немецкая выпечка и многое другое. К видеофильмам нами разработаны упражнения, направленные на развитие коммуникативных умений. Над материалами сайта можно работать как в аудитории под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Deutsch-online – здесь обучающиеся могут найти большое количество онлайн-уроков, аудиоматерилов, видеоподборок, различных игр, упражнений и тестов.

Благодаря группе «вконтакте» = DEUTSCH!-НЕМЕЦКИЙ С УДОВОЛЬСТВИЕМ на наших занятиях появилась рубрика «WORT DES TAGES». Рубрика представляет слова из разговорного немецкого языка. Приводятся ситуации, в которых можно употребить это слово. Слово можно также прослушать. Например: schlummern-hier: “im Halbschlaf sein”. „Bevor ich am Wochenende aufstehe, schlummere ich immer noch ein bisschen“. Далее студентам дается несколько минут, чтобы составить предложение или ситуацию с этим словом.

В этой же группе есть еще одна интересная рубрика – DAS SAGT MAN SO! В данной рубрике предлагаются фразеологические обороты с примерами их употребления; фразу также можно прослушать. Имеются упражнения. Например, фразеологический оборот “Ein dickes Fell haben”. Для его пояснения приводится текст с описанием ситуации употребления, упражнения для контроля понимания прочитанного.

Еще одним отличным помощником для преподавателя и студентов является видеокурс „ Das Deutschlandlabor“ от „ Deutsche Welle“. Двадцать видеосюжетов охватывают разные сферы из жизни общества и человека, такие как мода, литература, миграция, деньги, отпуск, мягкие игрушки и др. К каждому эпизоду разработаны коммуникативные упражнения, имеющиеся в свободном доступе. Есть также ключи для самоконтроля и печатный вариант фильма. Целью работы с данными материалами является устное или письменное монологическое / диалогическое высказывание, дискуссия.

Следует упомянуть также сайт „Deutsche Welle“. Сайт располагает огромным количеством всевозможного материала, который можно

использовать для самостоятельной работы, для работы на занятиях, для получения дополнительной информации по изучаемым темам. На сайте имеется рубрика „Top-Thema mit Vokabeln“, материалы которой мы активно используем на занятиях. Например, на занятиях по дисциплине «Культура Германии» мы работали с аудиоматериалом „ Diskriminierung im deutschen Film“. К аудиоматериалу имеется глоссарий и лексико-грамматические упражнения. При работе над темой „Berlinale“ студенты использовали материал „Deutsche Welle“ для подготовки мультимедийных презентаций. Выбор тем большой, каждый смог найти что-то интересное, о чем бы он хотел рассказать своим одногруппникам. Например: Neu im Kino: "Jeder stirbt für sich allein", Auf Glückssuche: die Berlinale 2016! Berlinale 2016: Zuschauerrekord und Spendenaktion für Flüchtlinge! Berlinale: Die preisgekrönten Gewinner-Filme; Berlinale-Retrospektive 2016: Deutschland 1966“ и многое другое. На этом же сайте есть еще одна рубрика, пользующаяся популярностью у студентов – Langsam gesprochene Nachrichten. Информация используется для обсуждения.

Еще одним хорошим помощником в изучении немецкого языка является архив журнала „Vitamin de“. Чаще всего студенты получают эти материалы в качестве домашнего задания. К статьям прилагаются коммуникативные упражнения. Статьи можно и прослушать, и прочитать. Для самоконтроля есть ключи к упражнениям. Например, в рамках темы «Спорт» студенты работали самостоятельно с текстом “Gefährlich und unfair – Doping im Leistungssport”: Doping im Leistungssport ist ein Problem. Regelmäßig werden Sportler des Dopings überführt, wie der deutsche Radrennfahrer Jan Ullrich oder die russische Tennisspielerin Maria Scharapowa. Doping ist unfair und gefährlich: unfair gegenüber den Sportlern, die nicht dopen, und gefährlich für den Körper des Sportlers und für den Sport insgesamt. Warum wird also im Leistungssport gedopt? К тексту разработаны упражнения, направленные на контроль понимания прочитанного и прослушанного материала, коммуникативные упражнения с целью проведения дискуссии по теме. Например:

Hören Sie nun den Beitrag. Kreuzen Sie beim Hören bei jeder Aufgabe die richtige Lösung an. (Sie hören den Beitrag zweimal).

1. Der deutsche Radrennfahrer Jan Ullrich und die russische Tennisspielerin Maria Scharapowa A lehnen Dopingmittel grundsätzlich ab. B wurden beide des Dopings überführt. C sagen, in ihrem Sport dopten immer nur die anderen.

Aufgabe 1a (Mündliche Kommunikation). Diskutieren Sie zu zweit oder zu dritt darüber, warum im Leistungssport gedopt wird. Предлагается лексика: unsportlich, gezwungen sein, leistungssteigernd, Sieger, Geld, Berater, kriminell, heimlich Ehrgeiz.

Aufgabe 1b (Mündliche Kommunikation). Bereiten Sie zum Thema „Warum wird im Leistungssport gedopt?“ einen Kurzvortrag vor (5 bis 10 Minuten).

Обучение с применением Интернет-ресурсов позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения более интересным и творческим. При этом каждый работает в соответствии со своими способностями, имеет возможность остановиться, подумать, исправить ошибки. Мультимедийные программы позволяют организовать самостоятельные действия каждого ученика.

Таким образом, использование Интернет-ресурсов способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества [1, с. 122].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. М. : Просвещение, 2000. – 305 с.

2. Евдокимова, М. Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам / М. Г. Евдокимова. – М. : Телекоммуникация и информатизация образования, 2010. – 210 с.

УДК 378.016=111

Иванюк Наталья Валерьевна
Доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
IvaniukNV@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье раскрывается проблема использования инновационных информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку студентов. Автор анализирует условия, необходимые для активного изучения иностранного языка, а также характеризует такие наиболее широко используемые форматы заданий, как Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt, WebQuest, дающих возможность студентам раскрыть свой творческий потенциал.
Ключевые слова: Студент, преподаватель, иностранный язык, самостоятельная работа, информационно-коммуникационные технологии, Интернет, веб-страница, задание.

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

USE OF INNOVATIVE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The article deals with the problem of using innovative information and communication technologies while teaching a foreign language. The author analyses the conditions necessary for active foreign language learning and characterizes such widely used inquiry-oriented lesson formats as Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt, WebQuest which provide students with opportunities to reveal their creative abilities.
Keywords: Student, teacher, foreign language, independent work, information and communication technologies, the Internet,web-page, task.

В современном быстро изменяющемся мире основной задачей высшей школы становится формирование творческой личности специалиста, способного к инновационной деятельности. В связи с этим учебный процесс должен ориентироваться на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов и переход к индивидуализированному обучению. Начинающий специалист наряду с профессиональными умениями и навыками должен обладать опытом творческой, исследовательской и социально-оценочной деятельности, которые формируются в процессе самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студента определяется как «планируемая работа…, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [1, с. 124]. Она

предназначена не только для овладения каждой конкретной дисциплиной, но и для формирования способности принимать на себя ответственность, самостоятельно находить конструктивные решения и выход из кризисных ситуаций.

Эффективность организации самостоятельной работы студентов во многом зависит от применяемых педагогических технологий обучения. Это могут быть как традиционные, так и современные компьютерные технологии. Сегодня компьютер является неотъемлемой частью профессиональной деятельности человека, а в последнее время он стал занимать прочные позиции и в образовательном процессе. На основе компьютерных продуктов и технических новинок появились новые технологии обучения – информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – интерактивные средства обучения, которые направлены на активизацию познавательной деятельности студентов.

Применение ИКТ способствует реализации следующих образовательных целей: развитие личности студента и подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности; интенсификация образовательного процесса в высшей школе; реализация социального заказа, обусловленного потребностями современного общества.

В последние годы значительный интерес у студентов, изучающих иностранные языки, стали вызывать информационно-исследовательские задания в таких форматах, как Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt, WebQuest, дающих возможность не только воспользоваться ресурсной базой сети Интернет, но и раскрыть свой творческий потенциал [2, с. 19].

Hotlist – веб-задание, сущность которого заключается в том, что преподаватель подбирает интересные сайты по определенной теме и размещает их на отдельной веб-странице. Преимуществами использования Hotlist являются следующие: он значительно сокращает время поиска информации студентами; избавляет преподавателя от необходимости ксерокопирования учебных материалов; его можно постоянно обновлять и дополнять, поскольку он является базой для выполнения веб-проектов. Этот вид заданий целесообразно использовать, когда сроки изучения темы ограничены, а также в случае, если у студентов недостаточно технических навыков.

Multimedia Scrapbook – задание, которое используется в процессе изучения темы, когда у студентов уже имеется некоторое представление о ней. Преподаватель подбирает Интернет-ресурсы по определенной теме и классифицирует их на веб-странице по категориям: текстовая информация, аудиоматериалы, видеоматериалы, карты, фотографии и др. Используя размещенный преподавателем материал, студенты готовят по теме доклады, презентации, создают собственные веб-страницы. Данные материалы используются студентами для раскрытия определенных

аспектов изучаемой темы. Такой формат задания ориентирует на самостоятельную учебную деятельность, развивает умения анализа и синтеза, а также систематизации разнообразных материалов.

В процессе создания Subject Sampler преподаватель подбирает небольшое количество сайтов, относящихся к изучаемой теме или проблеме, которые не только содержат информацию по различным аспектам проблемы, но также включают большое количество вопросов и заданий. После изучения данных материалов студенты выражают свои мнения по поводу изученного, вступают в дискуссию, поскольку в процессе работы у них формируется собственное видение проблемы. Так, данный вид задания позволяет выявить интересующие аспекты изучаемой темы, нацеливает студентов на критическую оценку информации, при этом он не требует глубоких знаний по изучаемой проблеме и не предполагает абсолютно верных ответов на поставленные вопросы. Данный вид задания целесообразно использовать в случае, если возникает необходимость в дальнейшем детальном изучении темы.

Задача преподавателя высшей школы – направить студентов и помочь им найти качественную информацию в сети Интернет, которую современные студенты используют как источник информации – существенно облегчается в процессе использования заданий формата Treasure Hunt. Сущность задания заключается в том, что преподаватель подбирает материал, необходимый для понимания темы, делает список ссылок на определенные страницы, содержащие нужные сведения, к каждой ссылке задает вопрос, а затем размещает все на веб-странице. Таким образом преподаватель акцентирует внимание студентов на тех аспектах проблемы, которые, по его мнению, являются наиболее важными. В процессе подготовки ответа на итоговый вопрос преподавателя студенты синтезируют полученные знания, в результате чего формируется глубокое понимание проблемы. При выполнении заданий в формате Treasure Hunt студенты не только детально прорабатывают материал по различным аспектам определенной проблемы, но и учатся ведению дискуссии и нахождению консенсуса. Данный вид заданий целесообразно использовать, если веб-ресурсы более удобны, чем все остальные материалы, а студентам необходима подробная информация по теме или проблеме.

WebQuest – это «специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, для выполнения которой студенты осуществляют поиск информации в сети Интернет по указанным адресам» [4]. Этот метод обучения и контроля знаний, умений и навыков, который отвечает современным требованиям и особенностям образовательной среды, быстро завоевал популярность среди американских и европейских педагогов, а с конца 90-х годов XX века стал распространяться в России и Беларуси.

С одной стороны, технология разработки WebQuest – непростой процесс, требующий больших затрат времени и энергии преподавателя, который для создания заданий привлекает обширную информацию Интернет-ресурсов по определенной тематике. С другой стороны, выполняя этот вид самостоятельной работы, студент может выбрать для себя наиболее удобный темп выполнения задания, независимо от того, работает ли он в команде или индивидуально. Более того, студентам предоставляется возможность поиска дополнительной информации по теме, но в определенных рамках, заданных преподавателем.

Е.И. Багузина представляет технологию разработки WebQuest в виде следующих основных этапов:

1. Формулировка краткого введения: сценарий WebQuest, описание главных ролей участников, план работы и сроки выполнения.
2. Разработка задания.
3. Предоставление банка информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания: ссылки на веб-страницы, тематические чаты, книги или другие материалы, имеющиеся в библиотеке или у преподавателя.
4. Пошаговое описание этапов выполнения задания: самостоятельное изучение студентами предложенного материала; консультация с преподавателем по вопросам, касающимся непосредственно содержания WebQuest или его презентации; выполнение студентами задания; обсуждение результатов работы каждого члена команды среди студентов и отбор наиболее значимого материала для итоговой презентации; рекомендации преподавателя по использованию электронных ресурсов; рекомендации преподавателя по оформлению итоговой презентации.
5. Руководство по организации и систематизации материала: время выполнения WebQuest и пошаговое распределение сайтов.
6. Заключение, обобщающее опыт, полученный студентами при выполнении WebQuest: итоговая презентация, публикация работ студентов, организация круглых столов [5, с. 168].

Наиболее распространенными формами WebQuest являются следующие: создание базы данных, или «виртуального мира», по определенной тематике, где студенты перемещаются с помощью гиперссылок; интервью с персонажем, где вопросы и ответы разрабатываются студентами.

По срокам выполнения заданий WebQuest подразделяются на краткосрочные и долгосрочные. Цель краткосрочных проектов состоит в приобретении знаний и включении их в свою систему знаний. Долгосрочные проекты направлены на расширение и уточнение понятий. По итогам окончания работы над таким WebQuest студент должен уметь провести анализ полученных данных и модифицировать их. Работа над долгосрочным WebQuest может продолжаться от одной недели до месяца.

Наиболее распространенными видами заданий для WebQuest являются следующие: пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате (создание презентации, плаката и др.); планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий; компиляция – трансформация формата информации, полученной из разных источников (создание виртуальной выставки); аналитическая задача – поиск и систематизация информации; творческое задание – творческая работа в определенном жанре (создание видеоролика, пьесы, стихотворения, песни); детектив, головоломка – выводы на основе противоречивых фактов; достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме; оценка – обоснование определенной точки зрения; журналистское расследование – объективное изложение информации (разделение фактов и мнений); научные исследования – изучение различных фактов, явлений и открытий на основе он-лайн источников.

Таким образом, несомненным преимуществом использования Интернет-ресурсов в процессе изучения иностранных языков является стимулирование студентов к самостоятельной творческой деятельности, привлечение их к объективной оценке собственных результатов и результатов деятельности своих товарищей. WebQuest, а также веб-задания в форматах Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt – это не только инновационный метод обучения и контроля, но и совершенно новый метод получения знаний. Их использование в организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранных языков способствует развитию умений и навыков, необходимых для человека в XXI веке: умение анализировать, самостоятельно и творчески мыслить, ориентироваться в огромном потоке информации, умение работать в команде, а также объективно подходить к оценке своих достижений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

2. Буран, А. Л. Использование информационных ресурсов Интернета в обучении иностранным языкам / А. Л. Буран // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы XVII Респуб. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 2. – Брест : Альтернатива, 2013. – С. 18–21.

3. Пушкина, Г. Г. Самостоятельная работа студентов вуза: компетентностный подход и внедрение Интернет-технологий / Г. Г. Пушкина // Гуманитарные науки. – 2011. – № 3. – С. 94–100.

4. Егорова, В. М. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий / В. М. Егорова // Педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL:www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24945.doc.htm. – Дата доступа : 25.10.2016.

5. Багузина, Е. И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка / Е. И. Багузина // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 2. – С. 167–169.

УДК 378.016=111

Ильичева Инна Леонидовна
Доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
ilitcheva@list.ru

Лукша Анастасия Александровна
Магистрант кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
kalibri.93@mail.ru

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация: Новые информационные технологии имеют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом. Дидактическое средство, обладающее значительным развивающим потенциалом – мультимедийные технологии. Мультимедиа технологии - совокупность технологий, которые позволяют продуцировать, обрабатывать, хранить, передавать информацию, которая представлена в различных форматах (текст, звук, графика, видео, анимация). Использование мультимедийных технологий открывает новые возможности в организации учебного процесса, а также в развитии творческих способностей студентов.

Ключевые слова: Обучение, информационные технологии, мультимедийные технологии, компьютер, интерактивная система, активные / пассивные принципы взаимодействия, метод проектов, метод информационного ресурса, мультимедиа игра, работа в режиме online.

Ilyichova Inna
Assistant Professor, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

Luksha Anastsasya
Postgraduate Student, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES

Abstract: New information technologies have a huge range of possibilities to improve the educational process and the education system as a whole. A didactic tool, which has a considerable educational potential, is multimedia technology. Multimedia technology is a set of technologies that allow to produce, process, store, transmit information, which is presented

in different formats (text, sound, graphics, video, animation). Using multimedia technologies helps to use new opportunities and creative abilities in educational process.

Keywords: Training, information technology, media technology, computer, interactive system, active / passive principles of interaction, project method, method of information resource, multimedia game, online working.

Интенсификация обучения достигается за счет создания новых способов обучения, возможности хранить, пополнять, систематизировать и оперативно использовать «банк» знаний в любой области, за счет более высокой, чем при традиционных методах обучения, степени наглядности, возможностей широкого тиражирования опыта преподавателей [1].

Взаимосвязь деятельности преподавателя и студента осуществляется с помощью средств обучения – носителей учебной информации, к которым ранее относились: слайд, запись на меловой доске, кинофильм, а теперь относятся презентация, информация на интерактивных досках, компьютерная техника и конечно же обучающие программы, в этом и сосредоточено педагогически обработанное содержание обучения.

Появление информационных технологий обучения, ориентированных на использование компьютерных технологий, существенно усилило возможность управления учебным процессом, поскольку были созданы предпосылки для адаптивного обучения. Таким образом, появление компьютера в образовательной среде явилось своего рода катализатором [2].

В педагогической деятельности среди информационных технологий особое место занимают, так называемые, мультимедийные технологи, которые представляют собой интерактивные (диалоговые) системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами. Под этим термином понимается одновременное воздействие на пользователя по нескольким информационным каналам. При этом пользователю, как правило, отводится активная роль. Другими словами, мультимедиа – это сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь [3].

Использование мультимедийных технологий в обучении реализует несколько основных методов педагогической деятельности, которые традиционно делятся на активные и пассивные принципы взаимодействия студента с компьютером. Пассивные мультимедийные продукты разрабатываются для управления процессом представления информации (лекции, презентации, практикумы), активные – это интерактивные средства мультимедиа, предполагающие активную роль студента, который самостоятельно выбирает подразделы в рамках некоторой темы, определяя последовательность их изучения.

Использование мультимедийных технологий в учебном процессе позволяет перейти от пассивного к активному способу реализации образовательной деятельности, при котором студент является главным участником процесса обучения.

Включаясь в учебный процесс, где используются мультимедийные технологии, студент становится субъектом коммуникативного общения с преподавателем, что развивает самостоятельность и творчество в его учебной деятельности. Важным условием реализации и внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс является наличие специально оборудованных аудиторий с мультимедийным проектором, компьютером для преподавателя, экраном или мультимедийной доской [4].

Определив понятие мультимедийных технологий, считаем целесообразным перейти к классификации методов мультимедиа технологий и к описанию дидактических возможностей применения мультимедиа технологий в процессе обучения иностранному языку.

Наиболее популярными методами мультимедиа технологий в обучении иностранному языку являются: метод проектов, метод информационного ресурса, работа в режиме online, игра и другое. В целях анализа рассмотри каждый из методов отдельно.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный результат, значимый для студента. Данный подход к обучению языкам позволяет превратить уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые проблемы с учетом особенностей культуры страны. Мультимедийные технологии выступают в качестве технического средства для оформления работы и ее презентации.

Метод информационного ресурса позволяет работать с гипертекстом, предоставляет доступ к различной учебной и научной литературе. Но, как показывает практика, студенты часто сталкиваются с ненужной информацией и не могут самостоятельно определить ценность того или иного ресурса для своих целей, поэтому при использовании интернета на занятиях следует сделать выборку сайтов и предоставить этот список студентам. Этот метод способствует расширению теоретических знаний студентов, учит его ориентироваться в большом количестве информации, дает возможность в любое удобное для него время обрабатывать информацию. Данный метод лучше применять при изучении страноведческих тем, так как его использование помогает обработать большое количество информации за минимальное количество времени.

Мультимедиа-игра существенно повышает познавательный интерес студентов. Форма и содержание игры зависит от интересов студентов и от темы урока.

Работа в режиме online стимулирует познавательный интерес студентов. Для них открывается новый мир иностранного языка, когда знание одного значения слова уже недостаточно для понимания текста, статьи [5].

В современной методической практике все чаще и чаще появляются электронные учебники по многим предметам, в том числе и по иностранному языку. Однако они еще не достаточно проработаны и апробированы. Следовательно, в школе необходимо создавать мультимедийные программы, которые могут включать в себя словарь с объяснением активной лексики, справочный материал, упражнения с ключами на закрепление лексики, предназначенные для самостоятельной работы дома с компьютером. Учащиеся отрабатывают и обсуждают весь материал сначала с учителем на уроке, а затем самостоятельно, и более подробно дома.

С целью повышения мотивации студентов многие преподаватели используют интернет, который позволяет дополнительно «включить» такой важный элемент обучения как интерес к изучаемому предмету. Формирование интереса или мотивации изучения является одним из самых сложных элементов в образовательном процессе. В данном же случае, используя популярность интернета в образовательной среде, удается это сделать достаточно простыми средствами.

Следует также особо отметить, что использование мультимедийных технологий и Интернета не может обеспечить существенного педагогического эффекта без преподавателя, поскольку эти технологии – только способы обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных педагогических целей на основе глубокого изучения и использования всех возможностей [6].

Эффективность использования мультимедийных технологий и Интернета в процессе обучения иноязычному устному общению обусловлена их специфическими возможностями представления информации. Мультимедийные технологии, как справедливо отмечает Т.Г. Пискунова, дают возможность учитывать индивидуальные особенности студентов за счет способов представления информации в следующих формах: 1) восприятие информации через графику, образы; 2) через голос, музыку и звуковые эффекты; 3) через манипулирование объектами; 4) через видеоизображения и анимацию [7].

С многоканальностью тесно связана такая возможность мультимедийных технологий, как наглядность, проявляющаяся, в том числе, и за счет визуализации информации (ее представление в виде статичного видеоряда: рисунки, символы в графическом режиме, диаграммы и т.д.; динамичного видеоряда: видео и анимация; аудиоряд). В свою очередь, гипертекст и многоканальное представление информации

обусловливают такое дидактическое свойство мультимедийных технологий как интегральное представление знаний. Это означает, что мультимедийные технологии позволяют представлять справочную (правила), наглядную (видео-и аудиокомментарии), учебную (упражнения, тесты) информации во взаимосвязи.

Анализируя возможности мультимедиа технологий и Интернета нельзя не отметить такие из свойства, как открытость, которая позволяет преподавателю заменить, ввести новое содержание в оболочку программы и компактность, достигаемая за счет иерархической классификации и родовидовым соотношением понятий.

Использование мультимедийных технологий представляет также такое свойство как интерактивность, которая предполагает не только обмен информацией между участниками коммуникации, но также их совместную деятельность. Немедленная реакция системы на команды пользователя, так называемая обратная связь, позволяет последнему определять и при необходимости корректировать свои дальнейшие действия [7].

Мультимедиа технологии обеспечивают такое представление информации, при котором студент воспринимает ее сразу несколькими органами чувств параллельно, а не последовательно, как это делается при обычном обучении. Сопровождая динамический визуальный ряд звуком, мы можем рассчитывать на большее внимание со стороны студента. При комбинированном воздействии на студента через зрение и слух, и вовлечение его в активные действия доля усвоения учебного материала может составить 75% [3].

Применение мультимедиа технологий на уроках иностранного языка повышает качество образования через оптимизацию учебно-познавательной деятельности, индивидуализацию обучения, возможность организовать самообразование студентов, дает возможность организации коллективной научно-исследовательской деятельности студентов на базе мультимедиа средств. Мультимедийные технологии обучения можно использовать на всех этапах обучения для фронтального, группового и индивидуального обучения в аудитории, а также для самостоятельной работы дома.

Подводя итог вышесказанному можно сделать следующие выводы о применении мультимедиа технологий на занятиях по иностранному языку. Во-первых, благодаря использованию мультимедиа технологий, повышается мотивация студентов к учебной деятельности. Во-вторых, мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кругликов, Г. И. Настольная книга мастера профессионального обучения: учеб. пособие для студентов сред. проф. образования / Г. И. Кругликов. – М. : Академия, 2009. – С. 204–206.
2. Мизин, И. А. Информационные и телекоммуникационные технологии в системе образования России / И. А. Мизин, К. К. Колин // Системы и средства информатики. – М. : Наука, 1996. – С. 31–36.
3. Князева, Г. В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / Г. В. Князева // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2010. – № 16. – 18 с.
4. Молянинова, О. Г. Мультимедиа в образовании / О. Г. Молянинова. – Красноярск : Изд. КрасГУ, 2002. – 300 с.
5. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://nsportal.ru/vuz/filologicheskie-nauki/library/2013/11/10/multimediynye-tekhnologii-v-obuchenii-inostrannym. – Дата доступа : 30.10.2016.
6. Щербина, И. В. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков / И. В. Щербина. — Минск : БГУ, 2010. – С. 164–166.
7. Пискунова, Т. Г. Уроки компьютерной графики / Т. Г. Пискунова // Информатика. – 1997. – № 24. – С. 8–12.

УДК 378.016:81"243

Тарасевич Наталья Анатольевна
Заведующий кафедрой английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
tarasevich56@gmail.com

Чмара Юлия Георгиевна
Магистрант кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
yulchik-chmara@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Основной целью обучения иностранному языку в современной школе является всестороннее развитие личности школьника, способной использовать иностранный язык как средство межкультурного общения. С целью формирования крепкой лексической базы, необходимой для дальнейшего применения ее в ситуациях межкультурного и межличностного общения, процесс обучения лексике младших школьников важно осуществлять методически грамотно, соблюдая все этапы освоения лексического материала, представляя материал в наглядной форме, вовлекая обучающихся в игровую, музыкальную и художественную деятельность.
Ключевые слова: Поликультурная личность, коммуникативная компетенция, младших школьный возраст, обучение лексике, рецептивные умения, продуктивные умения, игра.

Tarasevich Natalya

Head of the Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

Chmara Yuliya
Postgraduate Student, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

TEACHING VOCABULARY AS A BASIS OF THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNG LEARNERS

Abstract: The main purpose of foreign language teaching in the modern school is the all-round development of a personality, capable to use a foreign language as a means of cross-cultural communication. In order to form a strong lexical basis which is necessary for further intercultural and interpersonal communication, the process of teaching vocabulary to young learners is to be realized in a correct methodic way, following all the stages of lexis acquisition, visualizing the material, involving pupils in playing games, musical and artistic activities.
Keywords: Multicultural personality, communicative competence, primary school age, teaching vocabulary, receptive skills, productive skills, game.

Тенденции развития системы образования напрямую зависят от процессов, происходящих в стране и мире. Владение неродными, в том числе и иностранными, языками становится обязательным условием конкурентоспособности отдельного человека (на личностном уровне), и нации в целом. Многие исследователи полагают, что потребность в практическом владении иностранными языками становится актуальной для большого количества людей самых разных профессий. Под влиянием глобальных изменений модернизируется и школьное языковое образование. Последнее, соответственно, закладывая базу, должно снабдить обучающегося достаточно высоким уровнем владения языком с ориентацией на его востребованность в будущем. Генеральная цель обучения иностранному языку заключается при этом в формировании поликультурной многоязычной личности, способной осуществлять взаимодействие с представителями других культур в ситуациях межличностного и межкультурного общения. Достижение этой цели предполагает, прежде всего, развитие у обучающихся достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции, обусловливающей решение важных жизненных проблем и совершенствование личности ребенка, способной к дальнейшему самообразованию. Поскольку именно в младшем школьном возрасте дети наиболее восприимчивы, чутки к языковым явлениям, проявляют интерес к общению и осмыслению речевого опыта, постольку развитие коммуникативной компетенции младших школьников видится нам как наиболее актуальная задача всего образовательного процесса в школе.

Обратимся к термину «коммуникативная компетенция». В целом под коммуникативной компетенцией понимают знания, умения, навыки и опыт

межкультурного общения; способность и готовность к межкультурной коммуникации. Коммуникативная компетенция подразумевает развитие целостной личности в единстве когнитивной, коммуникативной и аффективной сфер, а именно развитие индивидуальности каждого ребенка. Однако существуют и другие трактовки, отражающие данную категорию.

В психологии коммуникативная компетенция понимается как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках, умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия» [1], а также как «способность человека адекватно ситуации общения организовать свою речевую деятельность в ее рецептивных и продуктивных видах» [2]. Р.Т. Белл определяет коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, как способность, формируемую во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [3]. Мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней и определяем коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [4].

Очевидно, что коммуникативная компетенция выступает целью и результатом обучения иностранному языку. При этом основой ее формирования, неотъемлемой предпосылкой реализации данной цели выступает освоение словарного запаса, овладение лексикой иностранного языка, точнее, формирование у обучающихся лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Существует шкала владения иностранным языком для рецепции, продукции и взаимодействия, дающая представление о том, что младшие школьники должны уметь, начав изучать язык:

1) рецептивные умения (узнавать знакомые слова и фразы, касающиеся окружающей среды);

2) умения взаимодействовать (взаимодействовать на простом языке, но помнить о том, что коммуникация зависит от стратегии повторов, перефразирования и повторов; задавать простые вопросы и отвечать на них, реагировать на простые утверждения в знакомых областях);

3) продуктивные умения (продуцировать простые фразы и предложения о людях, их местоположении) [5].

Заметим, что изучаемая на начальном этапе лексика относится к продуктивному словарю. Это те лексические единицы, которые обучающиеся должны мгновенно извлекать из памяти для обозначения необходимых им понятий и правильно воспроизводить их в громкой речи с соблюдением всех норм употребления – произносительных, сочетательных, грамматических (а для письма – и орфографических) [6]. Что касается основных этапов работы над лексикой, то к ним относятся: ознакомление с новым материалом; первичное закрепление; развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности. Все стороны работы над лексикой представляют при этом единое целое, и вычленение каждой из них проводится исключительно в методических целях для того, чтобы предусмотреть основные трудности в упражнениях.

Известно, что основной вид жизнедеятельности младших школьников – это игра, поэтому обучение лексике на начальном этапе должно включать большое количество разнообразных игр (лексических и коммуникативных в частности). Игры используются в самых различных целях: при введении нового лексического материала, для закрепления его в памяти обучающихся и для развития их устной речи. С помощью игры создается естественная коммуникативная среда, вызывающая интерес и активность детей, а постоянно присутствующий в игре элемент соревнования, желание выиграть мобилизует внимание учащихся, тренирует их память. Все это способствует более прочному усвоению изучаемого лексического материала.

Лексические игры преследуют следующие цели:

1) познакомить учащихся с новыми словами и их сочетаниями;
2) тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
3) активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
4) развивать речевую реакцию.

Коммуникативные игры позволяют организовать иноязычное общение в ходе решения поставленной коммуникативной задачи или проблемы. Они обладают высокой степенью наглядности и позволяют активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальный процесс общения.

Важную роль при обучении лексике играет музыкальный вид деятельности. Именно песни, рифмовки помогают расширению и закреплению языкового материала, лексических единиц и речевых образцов. Когда слова соединены ритмом и музыкой, они более эмоциональны и лучше запоминаются. После разучивания стихов, рифмовок, их лексическое содержание легко включается в активный словарь младшего школьника.

Также при обучении лексике важно визуализировать материал, представлять его в наглядной форме. Средства наглядности служат не только для раскрытия значения слов, но и для их эффективного запоминания при употреблении в соответствующих контекстах. Дети часто изображают жестами, мимикой или действиями то, о чем говорят, или при помощи картинок, игрушек. Эффективны задания на раскрашивание, обведение по точкам, соединение зрительной опоры (картинки) с лексической формой. Совместно с рисованием применимы вырезание и наклеивание.

Для отработки и закрепления лексического материала на начальном этапе изучения английского языка мы используем систему подготовительных упражнений. Вот немногие из них:

1) угадывание (слов, игрушек, картинок, отгадывание загадок);
2) рисование, лепка, аппликация, раскрашивание и называние того, что изображено, что нарисовали, раскрасили, наклеили или слепили дети;
3) физкультминутка (называние действий, выполнение определенных действий и команд);
4) игра на внимание/понимание (учитель называет лексическую единицу и показывает игрушку или картинку; дети повторяют хором только те слова, которые имеются на картинке);
5) выбор слов/картинок (из определенного количества) по теме или по ситуации;
6) игра «лото» с картинками/домино;
7) повторение слов по принципу «снежного кома» и многие другие.

Таким образом лексика как важнейший компонент речевой деятельности обучающихся постоянно находится в поле зрения учителя. Процесс обучения лексике младших школьников важно, подчеркнем, осуществлять максимально интересно, методически грамотно, наглядно с целью формирования крепкой лексической базы, необходимой для дальнейшего применения ее в ситуациях межкультурного и межличностного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трофимова, Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : дис. … д-ра пед. наук / Г. С. Трофимова. – СПб., 2000. – 362 с.
2. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : «Златоуст», 1999. – 472 с.
3. Белл, Р. Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы / Р. Т. Белл; под ред. А. Д. Швейцера. – М. : Международные отношения, 1980. – 50 с.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
5. Обучение лексике как важнейшему компоненту речевой деятельности на уроке иностранного языка на начальном этапе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://bibliofond.ru/view.aspx?id=467659#1. – Дата доступа : 10.11.2016.

6. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

УДК 372.881.111.22

Трофименко Светлана Анатольевна, Шабан Ольга Павловна
Старший преподаватель кафедры немецкого языка Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь
trofimenko2005@yandex.ru, schaban.olga@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье речь идет об эффективности использования информационных технологий с целью повышения качества преподавания немецкого языка и повышения мотивации учащихся при изучении немецкого языка.
Ключевые слова: Информационные технологии, ресурсы Интернета, блог, подкаст, Интернет мессенджеры, социльные сети, вики.

Trofimenko Svetlana, Shaban Olga
Senior Lecturer, Department of German language, Belarusian State University, Minsk, Belarus

USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROCESS OF TEACHING GERMAN LANGUAGE

Abstract: The article is about effective using of information technologies in order to improve the quality of teaching German and increase students' motivation in the study of German.
Keywords: Information technologies, Internet resources, blog, podcast, online messengers, social networks, wikis.

Все большее значение в последние годы приобретает использование новых информационных технологий при обучении иностранному языку. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. В 2001 году Марком Пренски, американским писателем и разработчиком обучающих программ впервые было использованы термины «digital native» и «digital immigrants». Digital native – «цифровое коренное население» – поколение людей, которые выросли в мире современных цифровых технологий, таких как Интернет и мобильные телефоны (в отличие от digital immigrants «цифровых иммигрантов»). Основной особенностью поколения digital native является то, что они не могут представить себе мир без компьютера и мобильного телефона. И они осваивают обращение с мобильником,

компьютером и Интернетом в то же время, когда и учатся кататься на велосипеде.

В связи с вышесказанным использование в учебном процессе, как форм телекоммуникации, так и ресурсов сети Интернет способствует развитию познавательной деятельности учащихся и достижению основных целей обучения предмету.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое, творчество. Задача преподавателя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные технологии обучения иностранному языку, использование интерактивных курсов, новых информационных технологий, Интернет-ресурсов способствуют организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка. При обучении аудированию каждый получает возможность слушать иноязычную речь, при обучении говорению – каждый прослушать фразы на иностранном языке, получая возможность говорить в микрофон, что обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

При использовании Интернета в процессе обучения иностранному языку можно выделить три аспекта:

- Интернет как информационная среда;
- Интернет как среда коммуникации;
- Интернет как публикационная среда.

Эти три аспекта хорошо интегрируются в систему обучения иностранному языку.

Как информационная среда Интернет может использоваться как преподавателями иностранного языка, так и изучающими иностранный язык. Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио - и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Преимущество поиска информации в Интернете это, прежде всего ее актуальность. Интернет предлагает обширную информацию по страноведению, возможность читать только что изданные журналы и газеты в оригинале, а также различные справочные материалы по грамматике, лексике, словари. Проблема возникает из-за большого количества информации. С одной стороны необходимо правильно вести поиск, с другой перепроверять информацию, опубликованную в Интернете. Заслуживают доверия официальные сайты государственных учреждений, известных периодических изданий, сайты Гете-института, немецких издательств, специализирующихся на издании учебников «Deutsch als Fremdsprache». Много интересной информации представлено

на сайте Deutsche Welle. Учебные материалы систематизированы в зависимости от уровня владения языком по документу Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком». Это и новости, которые произносятся в более медленном темпе и многочисленные учебные сериалы, к которым предлагаются методические разработки, направленные на усвоение лексического и грамматического материала. Например, видеокурс «Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6» содержит много музыки, а также интерактивные упражнения и страноведческую информацию. Данный курс состоит из коротких серий по 10 минут и ориентирован на совершенствование речевых навыков изучающих немецкий язык на уровне B1. Поскольку в нем рассказывается о жизни молодежи в Германии, он успешно применяется в процессе обучения немецкому языку на втором году обучения.

К формам коммуникации посредством Интернет-технологий относятся:

- электронная почта;
- форум (виртуальное пространство для обмена и хранения личных высказываний);
- блоги (веб-страницы, содержащие записи в форме дневника или в виде журналистских заметок). Блоги ведутся часто в хронологическом порядке.
- подкасты (способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете. Подкасты можно встретить в форме аудиоблога или передачи, выкладываемых в Сети в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер и слушать в любое удобное для пользователя время; это отдельные файлы либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в сети Интернет) [1, с. 240].
- чаты;
- интернет мессенджеры (Skype, Viber, WhatsApp);
- социальные сети;
- виртуальные классные комнаты (система аудио и видео конференций с возможностью совместного просмотра документов).

Данные технологии отличаются друг от друга степенью их синхронности. К асинхронным средствам коммуникации можно отнести средства коммуникации, общение посредством которых происходит неодновременно. Участники могут в разное время быть онлайн. Это электронная почта, форумы, блоги и подкасты.

Подкасты представляют собой синтез преимуществ радио и интернета, это процесс создания аудио- и видеофайлов (подкастов), которые, как правило, характеризуются периодичностью издания. Тематика подкастов чрезвычайно разнообразна. Преподаватель не «привязан» к аудиоприложениям к учебникам. Многие преподаватели

работают с актуальными новостями. Их можно прочитать в газете или послушать по телевидению и радио. Но теперь новости, опубликованные на сайтах в формате радиопередачи, можно и читать, и слушать. При этом не надо записывать теле- или радиопередачу, чтобы иметь возможность прослушать ее многократно, ведь подкаст можно «прокручивать» сколько угодно. В обучении иностранным языкам очень полезно будет использование подкастов с сайтов западных телеканалов и радиостанций. Речь дикторов правильная и в большинстве своем имеет разговорный стиль, что позволяет обучать студентов на актуальной и интересной информации [1, с. 240].

При синхронной коммуникации участники общаются одновременно, находятся в одно и то же время онлайн и реагируют на высказывания друг друга. Синхронная коммуникация осуществляется посредством интернет мессенджеров, чата.

Следует отметить, что в настоящее время молодые люди наиболее активно общаются посредством социальных сетей и мобильных мессенджеров. Поэтому данные технологии целесообразно использовать в учебных целях в обучении иностранному языку.

Интернет технологии включают также приложения, позволяющие совместную работу над текстом, так называемые коллективные редакторы текста. При этом количество участников неограниченно. Коллективные редакторы текстов могут быть как синхронными, так и асинхронными. Гугл предлагает платформы, на базе которых пользователи могут совместно с другими писать, корректировать и публиковать тексты. При этом Google Text&Tabellen является редактором текста, при помощи которого можно работать над одним документом практически синхронно. Примером асинхронного коллективного редактора текста является Ви́ки (англ. wiki) – веб-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. На базе этих принципов построена Википедия и другие проекты Фонда Викимедиа.

Приложение вики обладают большим потенциалом в использовании на занятии по иностранному языку. Пользователи могут не только прочитать информацию на данной веб-странице, но и изменить, дополнить ее. При этом возможно также восстановить прежнюю версию страницы. В зависимости от учебной цели возможны различные задания, позволяющие интегрировать вики в учебный процесс. Например, учащиеся пишут продолжение истории, планируют поездку или мероприятие, ведут дневники, совместно создают тексты (собрание кулинарных рецептов, рецензий на фильмы). При этом учащиеся не только продуцируют собственные тексты, но и корректируют работы коллег. Таким образом, создаются совместные тексты, качество которых значительно выше.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно более эффективно решать целый ряд задач на занятии: формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности; совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет; совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке исследовательской работы, сочинений, других эпистолярных продуктов; пополнять свой словарный запас (активный или пассивный) лексикой изучаемого языка, отражающей определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества; знакомиться с лингвострановедческой информацией, включающей в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка; совершенствовать произношение, используя мультимедийные программы [2, с. 222].

Использование Интернета позволяет повысить эффективность обучения иностранному языку за счет повышения мотивации студентов, овладения навыками критического осмысления аутентичных текстов и проведения исследовательской работы сети, в целом погружения в языковое пространство.

В процессе обучения немецкому языку преподавателями кафедры немецкого языка БГУ были разработаны и применены на практике методические материалы, содержащие блок заданий, направленных на поиск учащимися информации страноведческого характера, а также по истории и культуре Германии, последующий ее анализ и обсуждение. На основании проделанной работы нами был сделан вывод о целесообразности использования Интернета как одного из средств обучения иностранному языку, так как было замечено много положительных сторон при его использовании, как для учащихся, так и для преподавателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зеленовская, А. В. Использование подкастинга как одной из интернет-технологий в обучении иностранному языку / А. В. Зеленовская, С. А. Трофименко // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: материалы Международ. науч.-практ. конф., Минск, 25 окт. 2011 г. / Белорус. гос. ун-т. – Минск : Изд. центр БГУ, 2012. – С. 239–242.

2. Трофименко, С. А. Использование современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку / С. А. Трофименко // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. науч. конф., посвященной 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 октября 2009 г. / редкол. В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск : Тессей, 2009. – С. 221–222.

УДК 81'243:004.9

Кондратюк Ирина Леонидовна
Учитель Лицея №1 имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
elvena@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: Статья посвящена внедрению кейс-технологии в образовательный процесс современной школы. Позволяя учащимся действовать в реалистичной ситуации, обучая принимать решения, требуя личной вовлеченности и активного участия, кейс-технология способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.
Ключевые слова: Кейс-технология, коммуникативная компетенция, проблемное обучение, решение проблемы, кейс, активный участник, интерактивный метод обучения.

Kondratiuk Irina
Teacher, Lyceum №1 named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE CASE-STUDY METHOD AS A TOOL FOR CREATION OF A FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN

Abstract: The article is devoted to introduction of the case-study method in the educational process of modern schools. The case-study method enables students to act in a true-to-life situation, to study decision-making processes, and requires personal involvement and activity of the student that adds to creation of his foreign language communicative competence.
Keywords: Case-study method, communicative competence, problem education, problem solving, case, active participant, interactive method of education.

Современное обучение ориентировано на развитие коммуникативно-познавательного потенциала личности, овладение ею новыми системами знаний и развитие творческих способностей. Учитель в данных условиях призван найти эффективные и выделить оптимальные технологии и приемы обучения. В этой связи, одной из технологий, с успехом используемых в сфере преподавания иностранных языков, является кейс-технология. Суть ее, согласно Е.А. Михайловой, заключается в «подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формирование эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.» [5, с. 92].

Кейс-технология включает в себя многие простые технологии обучения: системный анализ, дискуссии, моделирование, игровые методы, мысленный эксперимент, «мозговой штурм». Обучающий кейс отражает шаблонные языковые ситуации, которые нередко встречаются в повседневной жизни. Соответственно, кейс-технология обладает

огромным потенциалом в формировании коммуникативной компетенции. Сущность ее состоит в имитации (в рамках урока) действительного, проблемного события, взятого из практики. Задача учащихся состоит в ознакомлении с ситуацией, нахождении в ней проблемы, обсуждении ее и принятия обоснованного варианта ее разрешения, используя материалы предлагаемого кейса. Решение проблемы в кейсе чаще всего имеет несколько способов; одного правильного решения, как правило, не существует. Отсюда следует, что в ходе обсуждения ситуации, учащимися могут быть выдвинуты несколько альтернативных решений. По окончании дискуссии выбирается лучший, на их взгляд, способ разрешения проблемы, появляется возможность сравнить их решение с решением, принятым на практике. Ученик является активным участником учебного процесса и главным действующим лицом; учитель же осуществляет контроль над этим процессом и направляет его в нужное русло. В целях формирования коммуникативной компетенции старших школьников, учителю следует уделять внимание структуре, грамматике, логике высказываний и употребляемой лексике. В случаях допущения ошибок важно деликатно указать на них и, когда это необходимо, задавая уточняющие вопросы, позволить ученику подкорректировать свой ответ. Ценностью для старшеклассников является сам процесс исследования кейса и поиска решения, но кроме этого, необходимость достойно показать себя в дискутировании и грамотно аргументировать свой выбор решения проблемы на иностранном языке.

Кейс-технологию можно отнести к технологиям интерактивного обучения, так как она решает следующие задачи:

1) развивает коммуникативные умения, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися;

2) решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;

3) развивает особые умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и другие), то есть обеспечивает решение обучающих задач;

4) обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает учащихся работать в команде, прислушиваться к чужому мнению [3, с 117].

Обучающий кейс содержит в себе:1) ситуацию (какая-либо проблема, история из реальной жизни, случай); 2) контекст ситуации (исторический, хронологический, особенности действия участников ситуации); 3) комментарий ситуации; 4) задания для работы с кейсом; 5) различные приложения [4, с. 11].

Комментарии учащихся по содержанию кейса оцениваются преподавателем по следующим навыкам: аналитический, управленческий, навык принятия решения, навык межличностного общения, творческий подход, навык устного и письменного общения на английском языке

(лексико-грамматический аспект) [1, с. 30]. Поэтому кейс-технология включает одновременно и особый вид учебного материала и особые способы его использования в учебной практике иностранного языка.

Иноязычная речевая деятельность осуществляется в следующей последовательности:

- обсуждение полученной информации, содержащейся в кейсе;
- выделение наиболее важной информации;
- обмен мнениями и составление плана работы над проблемой;
- работа над проблемой (дискуссия);
- выработка решения проблемы;
- дискуссия для принятия окончательного решения;
- подготовка доклада;
- аргументированный краткий доклад.

Кейс-технологию в обучении иностранным языкам рекомендуется применять на старшей ступени, так как обучающимся необходим определенный запас знаний, достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком и сформированные коммуникативные умения.

С целью мотивации кейсы могут быть представлены в различной форме: в печатном виде, в аудио- или видео- вариантах, в виде фотографий, диаграмм, таблиц, с помощью мультимедиа, что делает его более наглядным. Опыт показывает, что кейс превращается тогда в эффективное учебно-методическое произведение, когда получает всестороннюю не только научную и методическую, но и жанровую проработку [6, с. 78].

Приведем фрагмент урока английского языка с использование элементов кейс-технологии по теме «Средства массовой информации».

Учитель предлагает ученикам кейс: *Local authorities are going to impose punishment (fines) on parents whose children spent more than 120 minutes daily on online. The law is being discussed now. Will it be adopted?*

Учащиеся читают проблемную ситуацию.

Учитель предлагает ответить на ряд вопросов:

1. Can you represent the problem?
2. What are the reasons for the problem?
3. How much time are children usually online?
4. What are their major activities on the Internet?
5. Is it necessary to limit the time spent on the Internet? Why?
6. What else can be done to do it?

Учащиеся отвечают на вопросы, аргументируют свою точку зрения, используя ранее усвоенный материал. Учащиеся предлагают свое решение данной проблемы.

Учитель предлагает ученикам следующий кейс: *The authorities have proposed to use passport details of state registration to register online.*

The arguments against

It's necessary to protect children under 14.

1.The children under 14 will not be allowed…

2.As the survey shows, the majority of the parents are going to support that limitation.

3.Some of them want to increase the age limitation up to 18.

4.The mentality of young children can be damaged.

5. Young children can easily become addicted.

Counterarguments:

1. Children can cheat to bypass this limitations/to avoid this regulations.

2. Online communications are the vital part of the socialization process.

Combating extremism

1.It will be easier to seek out and hunt the leaders of extreme groups.

2. Prevent flash mobs and meetings.

Counterargument:

1. New methods of spreading the information will be invented, that will slow down the capture of terrorists

Increasing social responsibility

1. If your passport details of state registration are required you will surely be responsible for the things you write on websites.

2. So the quality of the communication will increase.

3. Anonymousness is often associated with the irresponsibility in our society.

The arguments for

The Internet is the only way to communicate for some people.

1. People suffer from the lack of face to face communications.

2. If the procedure of registration is complicated web sites will be less popular.

3. There will be less online communications.

Counterarguments:

1. The number of responsible users will increase

2. The more complicated the registration is the more people prefer face to face communications

People who have already been registered will be against new regulations and limits.

People will use foreign sites with the simple procedure of registration.

Counterargument:

1. The only way is to introduce new regulations, limits and restrictions not only inside one country, but throughout the world.

Counterargument:

1. The Internet is a place to relieve and calm the nerves

Учащиеся высказывают свои предположения, будет ли такой закон принят.

Итак, кейс-технология способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Кейс-технология служит инструментом, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить, предоставить обоснованное решение. Учащиеся, осмысляя предложенную жизненную ситуацию, актуализируют ранее усвоенный комплекс знаний, учатся формулировать и квалифицировать проблему и вырабатывать определенный алгоритм деятельности, который ведет к решению проблемы. Если в течение учебного года такой метод применяется неоднократно, у учащихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гейхман, Л. К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л. К. Гейхман // Матер. II Международ. науч.- практ. конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). – Пермь : Изд-во ПГТУ, 2006. – С. 25–32.

2. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.casemethod.ru. – Дата доступа : 20.12.2016.

3. Крутилин, В. А. Интерактивные методы в практике преподавания маркетинга : методическое пособие / В. А. Крутилин. – М. : РосНИИкадры, 2003. – 156 с.

4. Михайлова, Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. –1999. – № 1. – С. 109–117.

5. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студентов. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М. : Академия, 2008. – 176 с.

6. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

УДК 378.016=111

Спесивцева Ксения Владимировна
Преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
ksenia.spesivtceva@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с понятием «неподготовленная речь», характеризуются ее разновидности и приводятся критерии оценивания. Разделяются понятия монолог, диалог и полилог. Автор показывает, что дискуссонный клуб может стать платформой для успешного обучения неподготовленной речи.
Ключевые слова: Неподготовленная речь, монологическая речь, диалогическая речь, полилог, дискуссионный клуб.

Spesivtceva Ksenia
Lecturer, Department of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

UNPREPARED SPEECH TRAINING OF NON-LINGUISTIC FIRST-YEAR STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract: The article discusses issues related to the definition of unprepared speech, its varieties and assessment criteria. It is stated that a monologue, a dialogue and a polylogue are different phenomena. The author suggests that the debating club can be a platform for successive training.
Keywords: Unprepared speech, monological speech, dialogical speech, polylogue, debating club.

Процесс социализации является одним из ведущих компонентов успешной адаптации человека в современном мире. Взаимодействие индивидов происходит на бытовом, учебном и профессиональном уровнях. В процессе коммуникации решаются различные задачи – от самых простых до самых сложных. Знание своего родного языка и умение им грамотно пользоваться дают человеку возможность устанавливать межличностные отношения и добиваться поставленных целей. Язык как инструмент взаимодействия является частью культуры, которая осваивается подсознательно. Иностранный язык изучается на другом уровне, на уровне сознательного принятия других реалий через культуру общения. Общаясь, мы не задумываемся, к каким языковым средствам, грамматическим явлениям мы прибегаем. Мы выражаем мысль, свое отношение к вещам через уже накопленный опыт и ранее приобретенные знания. Мы готовы говорить и реагировать на ситуации спонтанно и незапланированно. Это и является живым естественным общением.

Не вызывает сомнения тот факт, что задачей в обучении иностранному языку является формирование вторичной языковой личности, когда иноязычная речь станет «естественной речевой деятельностью, предполагающей такой уровень развития навыков и умений, при котором обучаемый в состоянии практически безошибочно и в естественном темпе говорения применять изученный языковой материал в целях осуществления реальной коммуникации». Другими словами, «этот уровень владения языком позволяет учащемуся опираться при построении собственного высказывания на сформированные речевые автоматизмы и полностью сосредоточиться не на форме, а на содержании высказывания» [3].

Следовательно, все наше общение строится на базе неподготовленной речи, а именно сложного речевого умения. С методической точки зрения, это, прежде всего, способность учащихся без затрат времени на подготовку решать коммуникативно-мыслительные задачи, оперируя усвоенным языковым материалом как в знакомых, так и в незнакомых речевых ситуациях. Неподготовленная речь выражается в трех основных формах, которые и являются примером естественного живого общения. Это – монолог, диалог и полилог. При том, что «ситуация является для монолога отправным моментом, потом он как бы отрывается от нее, образуя свою среду – контекст. А диалог и полилог являются ситуативными» [6].

Как утверждает Г.В. Рогова, *монолог* – это форма речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяя структуру, композицию и языковые средства. Монологической речи присуща адресованность, она обслуживает различные формы общения (приветственная речь, похвала, порицание, лекция, рассказ).

Диалог обслуживает стандартные типовые ситуации, где его единицей является диалогическое единство, пара реплик, принадлежащих разным собеседникам и образующих органичное целое в содержательном и структурном отношении. Только в совокупности они представляют собой законченное элементарное высказывание.

Полилог является вариантом диалога как формы говорения, адекватной общению в коллективе, среди группы людей. Полилогу свойственны те же лингвистические и психологические особенности, которые присущи диалогу.

Важно понимать, что механизмы подготовленной и неподготовленной речи различны. В отличие от подготовленной речи, которая направлена на воспроизведение заранее продуманного или заученного текста, неподготовленная (спонтанная) речь реализуется посредством синхронизации внутренней и внешней речи без предварительной подготовки.

М.Л. Вайсбурд и А.Д. Климентенко, характеризуя процесс обучения неподготовленной речи, выделяют следующие признаки: языковая правильность высказывания, отсутствие заданного материала и заданного

содержания; выражение собственной оценки и суждения; ситуативно-контекстный характер речи, умение определять логическую тему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов, естественный темп.

Говоря о неподготовленной речи, также необходимо отметить, что ей присущи как постоянные, так и переменные признаки.

К постоянным признакам относятся новизна информации, самостоятельность и творчество, отсутствие предварительной подготовки и заданного языкового материала.

Переменные признаки включают подсказанность темы, беседы, выступления и т.д., построение логической схемы высказывания, эмоциональность и образность, инициативность и спонтанность.

Платформой для успешного обучения неподготовленной речи может стать дискуссионный клуб. Такая форма внеаудиторных занятий подразумевает общение только на иностранном языке. Это служит своеобразной имитацией живого повседневного общения. Студенты, уже владеющие определенным набором грамматических структур, лексических единиц и клише, должны учиться, во-первых, понимать собеседника, во-вторых, уметь адекватно реагировать в условиях заданной ситуации.

Каждое занятие в дискуссионном клубе предусматривает новую тему. Оказавшись в новых межкультурных условиях, студент должен решать коммуникативно-мыслительные задачи в новых ситуациях, предложенных преподавателем. А развитие личности, как отмечает Л.С. Выготский, происходит как раз на основе собственной деятельности, в условиях взаимодействия, общения с другими, когда ученик сравнивает себя с другой личностью.

Как мы выяснили ранее, неподготовленная речь проявляется, прежде всего, в диалогической и монологической речи, для которой существуют свои критерии. М.Л. Вайсбурд и А.Д. Климентенко выделяют три основных показателя экспрессивной устной речи.

Первый показатель требует того, чтобы высказывание наиболее полно раскрывало тему или ситуацию, а, следовательно, этот показатель будет включать также и количественные характеристики, так как одна или две фразы не могут раскрыть тему. Таким образом, это – *умение полно высказываться в соответствии с заданной темой или ситуацией*.

Второй показатель предполагает, что любая сказанная учеником фраза должна быть построена по моделям данного языка, то есть на лицо должны быть все компоненты модели, расположенные в заданной последовательности. То есть это – *умение организовывать лексический материал в соответствии с речевыми моделями изучаемого языка.*

Третий компонент требует от обучаемого построения связного высказывания в виде логически построенного описания, что предполагает умение использовать в речи, по меньшей мере, две речевые модели с их

различными грамматическими вариантами и расширениями. Итак, это – *умение разнообразить речевые модели, то есть строить свое высказывание не на основе какой-нибудь одной модели, а свободно их комбинировать в зависимости от потребностей речи*.

Такая форма взаимодействия студентов является учебной и требует создания речевых ситуаций, которые будут направлены на развитие умений неподготовленной речи. Согласно Е.И. Пассову, *ситуация* должна стать условием для развития речевого умения. Таким образом, при обучении говорению необходимо соблюдать следующие требования:

1) Для обучения говорению необходимо организовать речевой материал вокруг ситуаций как систем взаимоотношений собеседников, где содержательной стороной ситуаций следует считать проблемы, соответствующие интересам данной категории учащихся.

2) Поскольку ситуативность есть неотъемлемое качество говорения, любой речевой материал необходимо с самого начала его усвоения связывать с ситуацией.

3) Для создания навыка, способного к переносу, необходимо его формирование в условиях речевых ситуаций.

4) Самым действенным средством развития механизмов и качеств речевого умения являются необусловленные речевые ситуации [5].

Приведем примеры некоторых речевых ситуаций на развитие умений неподготовленной речи. На одном из занятий разговорного клуба была заявлена тема “Food and canteens”.

Пример 1:

T: You have cards with different countries. What kind of food do you associate with them?

S1: I associate hamburgers and Coke with the USA.

S2: I associate pasta and pizza with Italy.

S3: I associate sushi with Japan.

Такого рода упражнения целесообразно использовать на первом этапе, когда студенты еще только вливаются в учебный процесс.

Пример 2:

T: Go around the class and interview other students asking questions.

S1: Have you ever eaten frog legs?

S2: Yes, I have.

S1: Really? Where did you eat them?

S2: My granny took them from France.

Такие задания, во-первых, сразу задействуют всю группу, во-вторых, позволяют высказываться не только на уровне фразы, но и развернутого высказывания, прибегая в своей речи к разнообразному набору лексических единиц и грамматических конструкций.

Пример 3:

T: You have a chance to renew your canteen. We have the rector, the vice-rector, the investor, the chef, the decorator, some teachers and students here. You're going to talk about the changes you can do…..

Такое задание требует от студентов не только лингвистических знаний, но также способствует развитию психологических умений, умения вести беседу, отстаивать свое мнение, вежливо перебивать и др. Такого рода полилог служит примером реального живого общения, то есть несет в себе признаки неподготовленной устной речи.

М.Л. Вайсбурд и А.Д. Климентенко также отмечают, что неподготовленная монологическая речь учащихся не может значительно расти по объему, хотя должна усложняться и обогащаться по содержанию, используемой лексике, логике построения.

Что касается диалогической речи, то ее объем будет увеличиваться главным образом за счет развернутости реплик, то есть увеличения количества предложений в пределах реплики.

В качестве требований к экспрессивной устной речи студентов первых курсов неязыковых специальностей, обучение которой осуществляется в процессе внеаудиторных занятий, мы определяем следующие: умение вести беседу, сочетая отдельные короткие реплики с развернутыми связными высказываниями, в которых студенты должны уметь логично и последовательно изложить факты, дать им оценку, обосновать свою точку зрения, высказать свои мысли и чувства.

Таким образом, создание новых учебных ситуаций за пределами аудитории может стать неотъемлемым дополнительным компонентом развития умений неподготовленной речи. В процессе погружения в новую языковую среду студенты невольно учатся выражать свое мнение, вести диалог, выполнять командные задания, что является отражением естественных условий общения, а преимуществом является то, что обучаемые делают это на иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайсбурд, М. Л. Требования к речевым умениям / М. Л. Вайсбурд, А. Д. Климентенко // Иностранные языки в школе. – 2013. – №8. – С. 11–24.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл, 2006. – 1136 с.

3. Методы и приемы развития умений неподготовленной речи в малых группах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.powereducator.ru/cedus-297-1.html. – Дата доступа : 07.11.2016.

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

5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

6. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

УДК 378.016:81'243:001.895

Бэтова Елена Николаевна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, г. Могилев, Беларусь
helen.betova@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые инновационные технологии при обучении иностранному языку в высших учебных заведениях. Подчеркиваются преимущества использования информационных технологий для оптимизации процесса обучения.
Ключевые слова: Инновационные методы обучения иностранному языку, информационные технологии, мотивация, оптимизация процесса обучения.

Betova Elena
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Mogilev State University named after A. Kuleshov, Mogilev, Belarus

EFFECTIVENESS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: The article focuses on some innovative technologies in foreign languages teaching at higher educational establishments. The benefits of informative technologies are stressed for optimization of teaching process.
Keywords: Innovative methods of foreign languages teaching, information technologies, motivation, teaching process optimization.

Сегодня выпускник высшей школы должен быть конкурентоспособным, востребованным на рынке труда, что априори предполагает высокий уровень его общего развития, владение информационно-коммуникационной компетенцией, высоким профессионализмом, способностью принимать самостоятельные решения, нестандартностью мышления и продуктивной адаптацией к изменяющимся условиям. Все это приводит к тому, что в настоящее время педагогическая деятельность должна носить инновационный характер, что является одним из существенных факторов успешной образовательной деятельности любого учебного заведения. Действительность такова, что именно инновационная деятельность, с одной стороны, создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, с другой – определяет направления профессионального роста педагогических кадров, творческого поиска каждого педагога, реально способствующего личностному росту обучающихся [1].

В связи с этим в последние годы все более стало расширяться применение информационных технологий в вузе, представляющих собой не только современные технические средства, но и новые подходы к процессу обучения. Это вызвано главной целью обучения иностранным языкам: формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, практическое овладение ими иностранным языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационных технологий и Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д. [2, с. 115].

По последним данным, предоставленным, в частности, сетью Интернет, в настоящее время крупнейшие вузы максимально используют инновационные технологии в процессе обучения; периодически проводят семинары и конференции по внедрению в образовательный процесс инновационных технологий. В этой работе принимают участие как специалисты учреждений высшего профессионального образования, так и учителя общеобразовательных школ. Следует подчеркнуть, что образование в вузах, применяющих инновационные технологии, всегда открыто современным научным исследованиям. В учебном плане таких вузов обязательно присутствуют такие формы обучения, как проектные разработки, тренинги, стажировки на производстве, а также участие в научно-исследовательских проектах.

Рассматривая в связи с этим технологический аспект образования в вузах, отметим, что в них в настоящее время наиболее широко используются личностно ориентированные и информационные технологии обучения. Личностно ориентированные технологии представлены технологиями дифференциации и индивидуализации обучения, проектными технологиями и т.д. Основными формами использования информационных технологий являются следующие:

1) мультимедиауроки, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ;

2) уроки на основе авторских компьютерных презентаций в ходе лекций, семинаров, лабораторных работ, докладов студентов. Так, с помощью компьютерной программы PowerPoint преподаватели организуют серии мультимедийных уроков, учебных модулей, электронных учебных пособий, которые позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме – графика, слайды, текст, видеофильм и т.д.;

3) тестирование на компьютерах;

4) телекоммуникационные проекты, работа с аудио-и видеоресурсами в режиме онлайн;

5) дистанционное обучение, включающее все формы образовательной активности, осуществляемые без личного контакта учителя и ученика. В глобальной сети Интернет представлены сегодня практически любые образовательные услуги начиная от краткосрочных курсов повышения квалификации и заканчивая полноценными программами высшего образования;

6) работа с интерактивным планшетом Smart Board;

7) голосовой чат по локальной сети, используемый для обучения фонетике. Так, для реализации чата применяются бесплатные программы Net Speakerphone или Speaker, позволяющие общаться в любом режиме: учитель-ученик, ученик-ученик, режим конференции;

8) лингафонные устройства, которые включают в себя преподавательскую консоль и рабочие места студентов, а также оборудование по одной из следующих схем: аудиопассивной, аудиоактивной или аудиокомпаративной. Аудиопассивные устройства имеют целью предоставить студентам возможность прослушивать фонограммы; аудиоактивные устройства позволяют студентам не только прослушивать фонограммы, но и самим тренироваться в громкой речи, то есть в говорении; аудиокомпаративные устройства позволяют записывать свою речь на магнитофон, а затем прослушивать эту запись и сравнивать ее с образцовой).

Все это направлено на создание иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам, для достижения чего и используются технические средства обучения. Так, например, компьютерные обучающие программы на занятиях по иностранному языку позволяют осуществлять следующие формы работы:

- отработка произношения. Такие программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы студент повторяет за диктором и на экране появляется графическое изображение звука диктора и студента, при сравнении которых видны все неточности;

- расширение словарного запаса. При введении и отработке тематической лексики, например спорт, путешествия, продукты питания, одежда и т.д.;

- работа над грамматическим материалом. Отработка грамматических явлений;

- обучение письму. Этот вид работы решает сразу задачу правильного написания английских слов;

- обучение диалогической речи. 1-й этап – знакомство с диалогом. 2-й этап – разучивание диалога. 3-й этап – инсценирование диалога.

Для студентов мультимедийные технологии являются способом, при помощи которого они расширяют свои представления об окружающем

мире. Использование мультимедийных технологий обеспечивает более полную и точную информацию об изучаемых явлениях и объектах. Это повышает качество обучения, позволяет удовлетворять и развивать познавательные интересы студентов, повышает наглядность обучения, позволяя использовать тяжело доступный материал или тот, который нельзя использовать без компьютера. Работа студентов становится более интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Как показывает практика, мультимедийные программы наилучшим образом соответствуют структуре учебного процесса. Они максимально приближают процесс обучения английскому языку к реальным условиям, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям. В этих программах используются методические приемы, позволяющие производить ознакомление, тренировку и контроль.

Эффективное использование мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе возможно лишь при условии, что соответствующие технологии гармонично и обоснованно интегрируются в данный процесс и обеспечивают новые возможности как преподавателю, так и студентам.

Для эффективного использования мультимедийных технологий необходимо создать такие условия, чтобы обеспечить формирование социальной и познавательной активности как основных личностных характеристик обучаемого. Программы должны носить диалоговый характер для развития самостоятельности студентов. В целях последующей самореализации студентов необходимо развитие их способностей и гармоничной индивидуальности личности.

Каковы критерии эффективности использования технических средств обучения на занятиях по иностранному языку? Во-первых, они должны повышать производительность труда. Во-вторых, осуществлять обратную связь и контроль всех действий студентов. В-третьих, повышать интерес к изучению языка.

Следует отметить, что использование мультимедийных технологий не может обеспечить существенного педагогического эффекта без учителя, поскольку эти технологии – только способы обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных педагогических целей на основе глубокого изучения всех возможностей. Не удивительно, что не все преподаватели оказались готовы к широкому внедрению компьютеров в обучение иностранным языкам. Необходимо, чтобы каждый преподаватель понял простую мысль: компьютер в учебном процессе – не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности. Преподаватель в данном случае организует познавательную деятельность студентов, стараясь

интерактивно использовать, например, ситуационные модели обучения; применять креативные методы, включая новейшие методики («кейс-стади», ролевые игры, деловые игры, диалоги, диспуты, семинары, конференции, защиту рефератов и т.д.) с тем, чтобы с помощью инновационных технологий обучения решать проблемы качества обучения.

Современная действительность предъявляет все более высокие требования уровню практического владения иностранным языком. В связи с этим использование инновационных образовательных технологий предоставляет огромные возможности для повышения эффективности процесса обучения. Рассмотренные в статье информационные и мультимедийные обучающие программы, как показывает практика, имеют преимущества перед традиционными методами обучения, поскольку не только позволяют тренировать те или иные виды речевой деятельности, сочетая их в различных комбинациях, но и способствуют реализации индивидуального подхода и повышению самостоятельности студентов. К этому добавим, что использование инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку позволяет также качественно повышать и общекультурное развитие молодых людей, способствуя дальнейшему совершенствованию их навыков владения компьютерной техникой. Это содействует формированию языковых компетенций, повышению мотивации в изучении иностранного языка. Отсюда использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам несет в себе огромный педагогический потенциал, позволяющий переводить овладение иностранным языком в живой творческий процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сиразеева, А. Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе / А. Ф. Сиразеева, Л. А. Валеева, А. Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа : http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17983 – Дата доступа : 08.11.2016.

2. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. –115 с.

УДК [378.016:811.111]: 303.064

Гритченко Ирина Анатольевна
Доцент кафедры иностранных языков Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, г. Умань, Украина
gritchenkoirina@ukr.net

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ

Аннотация: В статье раскрывается роль и место информационных технологий в профессиональном образовании будущих специалистов при изучении иностранного языка. Автор описывает средства Интернет-технологий на занятиях по английскому языку со студентами факультета искусств, систематизирует информационные ресурсы, обучающие тесты и упражнения.
Ключевые слова: Профессиональная подготовка, информатизация преподавания, Интернет-технологии, электронный учебник.

Gritchenko Irina
Assistant Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FACULTY OF ARTS STUDENTS

Abstract: The article reveals the role and place of information technologies in professional education of future specialists while studying a foreign language. The author describes Internet technologies used while teaching English to students of the faculty of arts, systemizes information resources, training tests, and exercises.

Keywords: Professional training, computerization of teaching, Internet technologies, an electronic textbook.

Новые социально-экономические условия актуализируют необходимость реформирования отечественного образования. Одной из доминирующих проблем современного высшего образования является проблема проведения комплекса научно-педагогических исследований, посвященных вопросам внедрения и использования в учебном процессе инновационных технологий, в частности в подготовке студентов педагогических вузов. Направление искусств является одним из самых специфических в данной подготовке, так как содержит уникальную лексику и требует мультимедийного процесса освоения знаний. Поэтому возникает необходимость в создании целого учебного комплекса для изучения английского языка студентами факультета исскуств.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что отдельные психолого-педагогические и методические аспекты использования

компьютерных технологий в высших учебных заведениях рассматривались в работах С.Ф. Аверьянова, Ю.Н. Афанасьева, В.П. Беспалько, Ю.С. Брановского, А.П. Верхолы, Т.Г. Везирова, Л.И. Долинера, А.В. Куценко, Н.Л. Липатниковой, Л.С. Лисицына, С. Панюкова, И.Н. Розина, О.К. Филатова, В.Ф. Шангина и др. В их работах доказано, что информационные технологии могут быть использованы как наглядный и доступный способ обучения, который обеспечивает многозадачность и разноуровневый подход в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Цель статьи заключается в освещении роли и места информационных технологий в профессиональном образовании студентов факультета искусств при изучении иностранного языка.

Сейчас в процессе профессиональной подготовке студентов все чаще используются информационные технологии. Под средствами новых информационных технологий (СНИТ) будем понимать программно-аппаратные устройства, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации.

В нашем исследовании мы будем использовать следующие СНИТ:

- Интернет-технологии;
- средства мультимедиа;
- электронные учебники.

Рассмотрим каждую из выше упомянутых технологий.

Сейчас весь мир охватила информационная сеть Интернет. Она связывает десятки миллионов абонентов в более чем 150 странах мира. Ежемесячно ее распространенность растет на 7–10% [2]. Это связано с переводом всех социально-значимых информационных ресурсов на электронные носители, в частности, размещение их во всемирной сети Интернет. Возможности использования Интернет-ресурсов ограничены. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой учебной информации, находящейся в любой точке земного шара, интерактивное взаимодействие участников учебного процесса, способствует развитию самостоятельной деятельности учащихся, дистанционное диагностирование их учебных достижений.

Внедрение технологии Интернет-образования способствует формированию новой роли преподавателя, который уже не столько является источником информации, фактов, знаний, сколько выступает в роли учителя-технолога, который инструктирует учащихся, помогает им понять сам процесс обучения в этой среде, координируя их деятельность. При изучении иностранного языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения и письма студентов, пополнять словарный запас. Интернет помогает в

формировании умений и навыков коммуникации и аудирования, обучении лексике и грамматике, мотивирует к изучению иностранного языка. Кроме того, использование Интернет-технологий дает возможность расширить кругозор будущего специалиста, наладить и поддерживать деловые связи и контакты со своими коллегами в иностранных странах и т.п. [1].

На современном этапе обучения иностранным языкам используются такие учебные Интернет-ресурсы как Hotlist, Treasure Hunt, Subject Sampler, Multimedia Scrapbook, Webquest. Каждый из них позволяет решать целый ряд учебных задач. Так, Hotlist и Multimedia Scrapbook направленные на поиск, отбор, классификацию информации. Treasure Hunt, Subject Sampler и Webquest содержат элементы проблемного обучения и направлены на активизацию поисково-познавательной деятельности студентов.

Кроме вышеупомянутых ресурсов, нами используются средства Интернет-технологий на занятиях английского языка со спецификой для студентов факультета искусств.

Так, например, при подготовке будущих учителей танцев широко используется сайт http://www.youtube.com, так как он включает в себя видеоматериалы с разными видами танцев. Студенты учатся анализировать танцевальные номера за разными критериями. Это помогает не только выучить специфическую танцевальную лексику, но и развивать коммуникационные навыки. Кроме того, учащиеся могут смотреть видеоматериалы с интервью самых успешных иностранных хореографов и танцоров с советами, пожеланиями и полезной информацией. После просмотра таких видео студентами обговаривается услышанное и увиденное, добавляются собственные комментарии на этот счет.

Будущие учителя музыки чаще используют сайты с мультимедиа (http://www.zaycev.net, http://www.myzuka.org, http://www.yourmp3.net, http://www.zvuki.ru и др.) для характеристики музыкальных композиций. Они могут прослушивать музыкальные произведения онлайн, давать им характеристику по параметрам, таким как meter, pitch, dynamics, musical instruments, rhythm, tempo, texture, timbre.

При подготовке будущих учителей рисования мы используем сайты http://www.gallerix.ru, стрит-арт портал, Грітченко І. А. и др.

Так, например, gallerix.ru – некоммерческий портал, собравший внушительную коллекцию репродукций произведений искусства всего мира. Таким образом, любой желающий может, не выходя из дома, увидеть и насладиться красотой шедевров уникальных произведений. Также на сайте собрана небольшая коллекция видео уроков по живописи, биографии художников, статьи о культуре.

Стрит-арт портал – зарубежный сайт, посвященный уличному искусству. Задумка проекта проста – собрать в одном месте все панорамные фотографии стрит-арт объектов со всех уголков мира. Причем

это не просто статичные фотографии, сервис сайта позволяет передвигаться по улицам, нажимая на стрелки-указатели.

Кроме того, для чтения аутентичных текстов тематики искусств широко используется сайт about.com и его тематические разделы: dancing.about.com, musiced.about.com и painting.about.com. Предлагаемые статьи на английском языке не только позволяют изучать специфичную лексику, но и дают полезную информацию по интересующим студентам темам.

Таким образом, учебные Интернет-ресурсы позволяют:

• подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал к изучаемым темам;

• организовать в группах обсуждения актуальных вопросов изучения иностранного языка;

• провести лингвистический анализ устного и письменного дискурса носителей языка (представителей различных социальных групп) [1].

Использование сети Интернет способствует формированию в образовательном учреждении так называемой «технологии открытого обучения», которая помогает создать качественно новый информационно-образовательное пространство, в котором увеличивается перейти от модели накопления знаний к системе овладения навыками самообразования [2]. Как показывает практика, Интернет-технологии позволяют коренным образом изменить организацию процесса обучения студентов вузов иностранному языку, формируя у них системное мышление, способствуя индивидуализации учебного процесса и обращению к принципиально новым познавательным средствам. При правильной организации и соответствующей методологии использование Интернет-технологий делает образовательный процесс более открытым для новых идей и источников знаний.

Для реализации такого рода инноваций педагог иностранного языка, по нашему мнению, должен обладать информационной компетентностью, то есть системой компьютерных знаний и умений, обеспечивающих необходимый в конкретной профессии уровень получения, переработки, хранения и представления профессионально детерминированной информации. Он должен сам проявлять интерес к освоению новых информационных технологий и владеть компьютером хотя бы на уровне пользователя.

Поскольку процесс информатизации преподавания иностранных языков в вузах Украины, как показывают наши исследования, только набирает темп, на наш взгляд необходимо, чтобы преподаватели, добились определенных результатов на этом поприще, делились опытом со своими коллегами, облегчая им путь в данном направлении. В подобных условиях необходим обмен рекомендациями по применению учебных программ и материалов. Кроме того, подготовка к занятиям с использованием

Интернет-технологий, как показывает наш опыт преподавания, требует основательной подготовки преподавателя, серьезной внутренней мотивации. Очень важна при этом и поддержка подобных инноваций со стороны администрации учебного заведения.

Использование Интернет-технологий на занятиях по английскому языку вызвало необходимость в систематизации информационных ресурсов и обучающих текстов и упражнений в один блок. Для этого нами были созданы электронные учебники отдельно для каждого из направлений искусств: English for Dance Teachers, English for Musicians, English for Artists.

Так, например, элетронный учебник «English for Musicians» состоит из 4 тем (модулей): Music Theory, Musical Instruments, Being a Musician, Pitch Perfect. Каждая из этих тем включает в себя комплекс базовых текстов со списком терминологической лексики для активного усвоения и серию до- и послетекстовых лексических упражнений с целью формирования разных видов языковой деятельности. Имеются также творческие задания, нацеленные на активное воспроизведение усвоенной лексики и применение ее в коммуникативных ситуациях, чем обеспечивается и общий принцип развития речевой деятельности – последовательности и преемственности при переходе от простых к более сложным речевым действиям. Кроме собранного теоретического материала курса, здесь также имеются дополнительные аудио-и видеоматериалы, тесты музыкальной тематики, структура характеристики музыкального произведения, образцы аннотаций аутентичных музыкальных статей, интересные факты из жизни известных композиторов, советы начинающим певцам и музыкантам. Здесь можно также найти серию упражнений на закрепление терминологической лексики и тестирование своих знаний.

Большое количество интерактивных видов деятельности, работа в парах, малых группах; «мозговой штурм», различные виды дискуссий; аннотирование аутентичных статей, освещающих самые главные события в мире шоу-бизнеса, хореографии и искусства; создание собственных музыкальных, танцевальных и художественных блогов и презентаций; написание сочинений на тему искусства и текстов собственных песен на английском языке – все это открывает внутренний творческий потенциал студентов, помогает им самовыразиться и лучше понять особенности своей будущей профессии.

Таким образом, применение новых информационных технологий на занятиях английского языка у студентов факультета искусств имеют своей целью выработать у них основные навыки и умения чтения и понимания оригинальной литературы по специальности, осуществляемой на втором этапе обучения в высшем учебном заведении. Они дают возможность ознакомить студентов со специфической лексикой и обеспечивают усвоение и использование ее в речевой деятельности; готовят студентов к

чтению и пониманию оригинальной литературы по специальности, развивая, таким образом, умения и навыки иноязычного общения в определенных коммуникативных ситуациях и в пределах предусмотренной программой тематики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку : Монография / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Д. М. Грицков, А. К. Черкасов, А. В. Кудрявцева. – Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 174 с.

2. Ніколаєнко, С. В освіті – інформаційна революція / С. Ніколаєнко // Дзеркало тижня. – 2006. – №1 – С. 580.

УДК 81'243:004.9

Гойнаш Андрей Викторович

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

brest.de@tut.by

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММЫ HOT POTATOES ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания иностранных языков с использованием программ для организации компьютерного тестирования.

Ключевые слова: Тест, тренинг, компьютерное тестирование, Hot Potatoes, система управления обучением, Moodle, онлайн-курс, немецкий язык.

Hoinash Andrei

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

PECULIARITIES OF USING THE PROGRAM HOT POTATOES AT THE ORGANIZATION OF TESTING CONTROL IN THE FOREIGN (GERMAN) LANGUAGE TEACHING

Abstract: The article deals with actual issues of teaching foreign languages using computer-based testing programs.

Keywords: Test, training, computer testing, Hot Potatoes, learning management system, Moodle, online course, German language.

Сегодня ни один из участников системы образования не будет оспаривать тот факт, что тесты уже давно стали неотъемлемой составляющей занятий по иностранному языку. А ведь история педагогических тестов восходит ко второй половине XIX-го века, когда слово «компьютер» еще не использовалось в современном значении, а

служило для определения профессий людей, связанных с обслуживанием счетных механизмов. Компьютер, как электромеханическая, а позже как электронная машина для обработки данных, стал изобретением XX-го века. И его широкому применению в обучении иностранным языкам человечество во многом обязано немецкому исследователю Конраду Цузе и его ЭВМ Z1, положившей начало эре компьютеров.

Но оставив в стороне опыт исследований в области развития информационно-коммуникационных технологий и обратившись к актуальной выдаче популярных поисковых машин Яндекс и Google по запросам «создать тест», «программы для создания тестов» и т.д., исследователь обнаружит множество страниц, где описываются различные возможности для создания интерактивных заданий и тестов *(по популярности представления в результатах выдачи)*:

- ресурсы для создания упражнений и тестов в режиме онлайн;
- программное обеспечение для создания заданий и тестов в виде независимых интернет-страниц;
- комплексное ПО для создания тестов, проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов;
- модули, применяемые в системах управления обучением (LMS).

Разумеется, каждый из продуктов имеет свои достоинства и недостатки, однако любой специалист даже с маломальским опытом работы в сфере образования и на компьютере обратит внимание на аспекты, которые могут стать серьезным препятствием на пути использования названных выше продуктов в обучении отдельным предметам:

- наличие современной технической базы и постоянного интернет-доступа;
- платность или ограниченный функционал в бесплатных версиях;
- необходимость регистрации и ввода персональных данных;
- перегруженность сайтов рекламой;
- отсутствие дальнейшего развития проектов;
- необходимость привлечения дополнительного персонала [2].

Помимо этого важно помнить, что **педагогическим** (или **дидактическим**) тестом считается такая система заданий специфической формы и возрастающей трудности, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень и оценить структуру знаний, умений и навыков обучающихся.

При овладении отдельными видами речевой деятельности (РД) на иностранном языке эта структура предполагает 5 уровней: низкий (рецептивный) – *узнавание (опознавание, различение или классификацию) изучаемых объектов*, удовлетворительный (рецептивно-репродуктивный) – *воспроизведение знаний в типовой (стандартной)*

ситуации, средний (репродуктивно-продуктивный) – *понимание сущности изученных явлений*, достаточный (продуктивный) – *применение знаний в типовой ситуации* – и высокий (продуктивно-творческий) – *творческое применение знаний и умений в новой, нестандартной ситуации*.

Именно поэтому в традиционной методике преподавания иностранных языков тесты классифицируются по 4 видам РД (аудирование, чтение, говорение и письменная речь), включая также проверку лексических и грамматических навыков (например, тесты на определение уровня владения немецким языком Института им. Гете, ЕГЭ в России, централизованное тестирование (в сочетании с предваряющим его устным экзаменом в школе) в Беларуси). Возможностью для составления типологии различных тестовых заданий в данном случае является различение формы заданий по степени их открытости. В обучении иностранному языку она непременно должна включать закрытые, полуоткрытые и открытые задания.

В заданиях закрытого типа обучающиеся должны выбирать правильный ответ из данных вариантов. Сюда относятся: задания множественного и альтернативного выбора, задания на установление соответствий и правильной последовательности.

Полуоткрытыми считаются задания, ответ на которые формулируется самостоятельно, но в пределах точно обозначенного контекста. Полуоткрытые задания – это задания на дополнение, тексты с пропусками и cloze-тесты.

Открытым будет задание, которое может выполняться относительно свободно и ответ на которое должен формулироваться обучающимися самостоятельно как продуктивный вид деятельности. Исходя из параметров качества теста и особенностей электронного контроля, такая форма заданий, соответствующая высокому (продуктивно-творческому) уровню овладения отдельными видами РД, не может быть трансформирована в стандартное тестовое задание, проверяемое с помощью компьютера [1].

Приняв во внимание указанные ограничения и сузив круг своих поисков до минимума, преподавателям целесообразно обращаться к инструментальным программам-оболочкам, предоставляющим возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания специальных языков программирования и привлечения IT-специалистов.

Одной из таких оболочек является широко известная бесплатная программа Hot Potatoes, созданная командой исследователей и разработчиков из канадского Университета Виктории [4]. 5 стандартных модулей программы позволяют создавать до 10 типов упражнений на разных языках и по различным дисциплинам с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации:

•JQuiz – викторины *(вопросы с выбором одного или нескольких ответов из некоторого множества, кратким ответом, смешанным типом ответов)*;

•JClose – заполнение пропусков *(с выпадающим списком вариантов ответов, с указанием форм слов, без вариантов ответов)*;

•JMatch – установление соответствий *(соотнесение какого-либо текста с картинками, аудиоинформацией или другим текстом)*;

•JCross – кроссворды;

•JMix – перемешанные слова *(восстановление последовательности элементов)*.

В обучении немецкому языку вариантов применения программы Hot Potatoes достаточно много. Прежде всего, это тренинги с заданиями множественного выбора, где (при заданных временных рамках) из общей базы случайным образом загружается установленное количество заданий:

•Интерактивный тренинг «Немецкий язык на занятиях»;

•Интерактивный тренинг «А как обстоят дела с фонетикой немецкого языка?»;

•Онлайн тренинги «Множественное число в немецком языке»;

•Интерактивный тренинг «Склонение существительных»;

•Онлайн тренинги «185 неправильных глаголов +»;

•Интерактивный тренинг «Количественные числительные»;

•Онлайн тренинги «Род в немецком языке»;

•Интерактивный тренинг «Отрицание в немецком языке»;

•Интерактивный тренинг «Предлоги в немецком языке»;

•Интерактивный тренинг «ЦТ 2014/2015: тестовые задания, анализ ошибок, комментарии к ответам» и др.

Это могут быть также упражнения, используемые в работе с разными целевыми группами:

•Немецкий алфавит;

•Online-упражнения по страноведению немецкоговорящих стран;

•Тексты с пропусками, например: «Super-Erde in der Nachbarschaft» и др.

и комплексные тесты, например:

•Интерактивный аналог централизованного и репетиционного тестировапния 2016/2017 и др.

Такие упражнения, тренинги и тесты могут создаваться и использоваться как в режиме оффлайн *(т.е. распространяться в компьютерных классах по сети для работы в любом браузере без подключения к интернету)*, так и в режиме онлайн *(т.е. размещаться на сервере для доступа к ним в любое время независимо от того, где находится пользователь, имеющий доступ в интернет)*.

Кроме того, программа-оболочка Hot Potatoes и созданный на ее основе модуль HotPot [5] могут использоваться для организации

тестирования, сбора и анализа результатов выполнения тех или иных упражнений и тестов в системах управления обучением (например, Moodle) в рамках целых курсов:

- Онлайн-курс «Род в немецком языке: от А до Я» (часть 1: определение по значению);
- Онлайн-курс «Управление в немецком языке: 100 самых важных случаев» (Версия 1.0) и др.;
- Онлайн-курс «Управление в немецком языке: (100) + 100 самых важных случаев»;
- Онлайн-курс «Управление в немецком языке: (200) + 100 самых важных случаев»;
- Онлайн-курс «50 самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0);
- Онлайн-курс «50 самых важных неправильных глаголов» (Версия XXL);
- Онлайн-курс «(50) + 50 самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0);
- Онлайн-курс «(100) + 50 самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0);
- Онлайн-курс «40 последних самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0) [3].

Опыт использования программы Hot Potatoes свидетельствует о том, что универсальные программы-оболочки такого типа способны оказать неоценимую помощь в обучении иностранному языку при формировании и совершенствовании аспектных (лексических и грамматических) навыков и совершенствовании навыков отдельных видов РД (аудирования и чтения). Невозможность реализовать в компьютерных программах подлинно открытые задания продуктивно-творческого уровня, связанные, прежде всего, с развитием умений говорения и письменной речи, подтверждает гипотезу о том, что учитель играет совершенно особую роль в процессе обучения, а все попытки полностью автоматизировать процессы овладения иностранными языками путем исключения из него человека – преподавателя иностранного языка – обречены на неудачу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Использование метода тестирования в обучении иностранному языку. [Электронный ресурс] / Гойнаш А. В. // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа : http://www.all-de.com/w_artikel/artikel/10-ispolzovanie-metoda-testirovaniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku.html. – Дата доступа : 15.11.2016.

2. Как быстро научиться создавать интерактивные тесты по иностранному языку? [Электронный ресурс] / Гойнаш А. В. // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа : http://www.all-de.com/service/methodik/1136-kak-bystro-nauchitsya-sozdavat-interaktivnye-testy-po-inostrannomu-yazyku.html. – Дата доступа : 15.11.2016.

3. Deutsch: von A bis Z – interaktiv [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://online.all-de.com. – Дата доступа : 15.11.2016.

4. Half-Baked Software [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.halfbakedsoftware.com/hot_pot.php. – Дата доступа : 15.11.2016.

5. Hotpot Aktivität [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://docs.moodle.org/32/de/Hotpot_Aktivit%C3%A4t. – Дата доступа : 15.11.2016.

СОДЕРЖАНИЕ

I. Философские проблемы поликультурной коммуникации. Диалог культур и цивилизаций

Лепешко Б.М. Парадоксы социальной коммуникации. 3
Посохин А.А. Предвыборная риторика кандидатов в парламент Словакии в 2016 г. 12
Илюкевич А.П. Поликультурное образование в эпоху глобализации и информатизации современного общества 19
Кудрейко Т.В. Беларусь и Швеция: диалог в сфере образования 26
Жигалова М.П. Менталитет/ментальность в языке и образной системе художественного произведения 32
Швед И.А. Міфасемантыка і функцыянальнасць дзятла (жаўны) у беларускім фальклоры 40
Тарасевич Н.А. Языковое отображение концепта «деньги» в современном английском языке 46
Яковенко И.В. Транскультурный анализ поэзии Наоми Шихаб Най 53
Сыч М.А. Искусственный интеллект: за и против 61

II. Актуальные проблемы современной лингвистики и теории коммуникации

Банникова Е.Л. Психолингвистика и современная коммуникация 66
Северова Н.Ю. Некоторые лингвопрагматические аспекты коммуникации в современном Интернет-пространстве 70
Сулейманова О.А., Холодова Д.Д. Разработка концепции лингвистического сопровождения городской навигации 77
Ганжа И.В. Элементы имиджа как составляющая стратегии хеджирования в невербальной коммуникации 89
Фомина М.А. Маркеры адресанта в научном диалоге 95
Левонюк А.Е. Беларуская мова ў святле нацыянальнай афарыстыкі 103
Темноход А.В. Каламбур в цитатах известных людей 112
Борисов А.А. Лексические особенности британских и украинских «писем-вопросов» в редакцию 118
Милач С.В. Канатацыйная семантыка ўстойлівых моўных адзінак з кампанентам-арнітонімам (на матэрыяле беларускай і нямецкай моў) 122
Алимпиева Е.В. Способы глагольного действия в русском и немецком языках: проблема классификации 130
Игнатюк Г.Н. Лексические способы репрезентации категории каузативности в английском языке 135
Котовская С.С. Функции частицы denn в риторическом вопросе 141
Рубанюк Н.В. Категории метафункциональности в современной парадигме лингвистических исследований 146

Рубанюк Э.В. Понятие глубинной и поверхностной структур предложения и их соотношение 151

III. *Психолого-педагогические аспекты сопровождения личности в процессе лингвокультурного образования*

Белановская М.Л. Культуральные аспекты атрибуции брачного поведения у студенческой молодежи 158
Белановская О.В. Особенности представлений студентов о лжи 164
Ковалёв И.П., Стасевич Е.В., Грицевич Т.Д. Психолингвистический анализ речи кандидата на вакансию в процессе собеседования 171
Глазкова Т.К., Сидорчук И.С. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов-иностранцев английскому языку как второму иностранному 178
Коршунова Н.Л. Компетентностный и деятельностный подходы к модернизации высшей школы 183
Нестеренко И.Б. Реформирование содержания подготовки учителей иностранных языков в Польше в условиях болонского процесса 192
Полева И.А. Роль межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей 198
Нестерчук Г.В. Подходы к формированию лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранному языку 203
Василюк Т.В. Проблема межъязыковой интерференции при изучении английского языка студентами из Туркменистана в условиях белорусского вуза 209
Самойленко Н.Б. Оценка квалификации выпускника гуманитарного профиля в условиях компетентностного подхода 214

IV. Лингводидактические проблемы обучения языку как средству межкультурной коммуникации

Бартош Д.К., Харламова М.В. Организация практико-ориентированного учебного процесса в подготовке учителя иностранного языка 220
Хоменко Е.В., Личевская С.П. Моделирование учебных ситуаций как основа обучения иноязычной профессиональной коммуникации 228
Дмитрачкова Л.Я. Языковое образование: коммуникативно-когнитивный подход 235
Левонюк Л.Е. Формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов 244
Ласкович Ю.В. Интернациональные образовательные языковые проекты: дидактические свойства и методические функции 251

Федорович Н.Н. Организация обучения иностранным языкам
в техническом вузе 256
Левданская Н.М., Никитина Л.Н. Особенности обучения
иностранному языку студентов в разноуровневых группах неязыкового вуза 261
Британ Ю.В. Дидактический потенциал англоязычных
электронных научных изданий 267
Дягель С.Н. Дидактический потенциал
немецких народных сказок: лингвокультурологический аспект 272
Палто Н.А., Бабок С.Э. Об организации обучения фразеологии
немецкого языка в вузе 278
Диденко У.А., Тарасевич Н.А. Академическая письмо
как фактор развития логического мышления 284
Максимук Л.М. Иностранный язык для специалистов сферы туризма 291
Крючкова О.Н. Повышение качества обучения иностранным языкам
как лингводидактическая проблема 295
Хведченя Л.В., Воскресенская А.А. Квалиметрия результатов
обучения иностранному языку в высшей школе 301

V. Инновационные технологии в процессе профессионально направленного преподавания иностранного языка

Бейня М.В., Веремеенко А.В. Социальные технические средства
в обучении иностранному языку 307
Авраменко В.В. Инновационные технологии в обучении
студентов экономических специальностей иностранным языкам 312
Бобырь С.Л. Оптимизация методической подготовки магистрантов
заочной формы обучения с помощью технологии смешанного обучения 317
Калилец Л.М. Профессионально ориентированное обучение
студентов-экономистов с использованием электронных технологий 322
Глазко Н.Е. Использование интернет-ресурсов на занятиях
по немецкому языку для развития коммуникативных умений 327
Иванюк Н.В. Использование инновационных
информационно-коммуникационных технологий в преподавании
иностранного языка 333
Ильичева И.Л., Лукша А.А. Мультимедийные технологии
в процессе профессиональной подготовки студентов
языковой специальности 338
Тарасевич Н.А., Чмара Ю.Г. Обучение лексике как основа
формирования коммуникативной компетенции младших школьников 343
Трофименко С.А., Шабан О.П. Использование информационных
технологий в обучении немецкому языку 348
Кондратюк И.Л. Использование элементов кейс-технологии
как средства формирования иноязычной коммуникатвной компетенции
у учащихся 353
Спесивцева К.В. Обучение неподготовленной речи студентов

младших курсов неязыковых специальностей в процессе
внеаудиторной учебной деятельности 358
Бэтова Е.Н. Эффективность инновационных технологий
при обучении иностранному языку в вузе 363
Гритченко И.А. Использование современных информационных
технологий на занятиях английского языка
при профессиональной подготовке студентов факультета искусств 368
Гойнаш А.В. Особенности использования программы Hot Potatoes
при организации тестового контроля в обучении немецкому языку 373