

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных статей

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2015

УДК 811.13 : 811.11 [37.091.3 : 81'243]

Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : сборник научных статей / М-во образования РБ, Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины / редкол.: Л. И. Богатикова (гл. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – 245 с.

ISBN 978-985-577-064-1

В сборник научных работ вошли статьи, посвященные актуальным проблемам романо-германской филологии, а также методики преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических исследований и современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Редакционная коллегия:

Л. И. Богатикова (гл. ред.), Г. Н. Игнатюк (отв. ред.),
С. Н. Колоцей, А. П. Нарчук, Т. М. Познякова, Е. В. Сажина

Рецензенты:

доктор филол. наук, проф. И. Ф. Штейнер;
канд. филол. наук И. Н. Пузенко

ISBN 978-985-577-064-1

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины, 2015

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 378.147:811'243:005.336.2

Л. С. Банникова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

КЕЙС-МЕТОД КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Основная цель обучения учителей иностранного языка состоит в подготовке специалистов конкурентоспособных на рынке труда. На современном этапе цель обучения лежит не в овладении готовыми профессиональными решениями, а в выработке основных компетенций в процессе совместного творчества студентов и преподавателя. Именно интерактивные методы обучения, в частности кейс-технология, предполагают деятельностное участие и активное вовлечение в учебно-образовательный процесс каждого студента, побуждают к самостоятельному конструированию знаний и формированию профессиональной компетенции.

Государственный стандарт в качестве основной цели подготовки учителей иностранного языка выделяет формирование профессиональных компетенций для работы в области преподавания иностранных языков в различных типах учреждений образования Республики Беларусь. Акцент ставится на формирование способности к преподавательской и учебно-методической деятельности.

Учебный план специальности отводит важную роль в реализации поставленной цели дисциплине «Методика преподавания иностранных языков и технологии обучения». Современная методика преподавания иностранных языков представляет собой гибкую образовательную среду, которая наряду с традиционным подходом к преподаванию развивает новые образовательные модели, технологии и методы, знакомство с которыми предопределяет профессиональную готовность студентов к самостоятельной педагогической деятельности. Педагогическая практика показывает, что подготовка специалистов может быть активизирована за счет применения интерактивных

форм работы и соответствующего комплекса интерактивных заданий. Интерактивная модель обучения предусматривает моделирование реальных педагогических ситуаций, использование игровых приемов, совместное решение проблем, исключение возможности доминирования какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи.

Совместная учебная деятельность означает, что каждый вносит свой вклад в конечный продукт, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Одним из эффективных интерактивных методических приемов является кейс-технология или метод учебных конкретных ситуаций, который стал активно использоваться преподавателями факультета иностранных языков в курсе учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков и технологии обучения».

В зарубежных публикациях данный метод называют методом деловых историй (*case stories*), кейс-стади (*case study*), а в русскоязычных изданиях говорят о методике конкретных ситуаций или методе ситуационных задач.

Суть данного метода заключается в обучении действием, в решении конкретных методических проблем. Кейс – это описание ситуации, которая имела место в педагогической практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Кейс привносит в учебную аудиторию реальную практическую ситуацию, работа с которой формирует основные компоненты профессиональной компетенции учителя, развивает профессиональное мышление. Задача студентов – сформулировать проблему и выработать определённый алгоритм деятельности для ее решения [1, с. 69].

Анализ классификаций кейсов по сложности, целям и задачам использования в учебном процессе, представленных в научной литературе, а также собственный педагогический опыт позволили нам предположить, что наибольшим методическим потенциалом для формирования профессиональной педагогической компетенции будущих учителей иностранного языка обладают

– иллюстративные кейсы. Они обучают анализу и оценке, позволяют на практических примерах обучать алгоритму принятия правильного методического решения в конкретной учебной ситуации;

– учебные ситуации – кейсы, с четко сформулированной проблемой, возникающей на определенном этапе урока. Работа с кейсами такого вида позволяет диагностировать учебную ситуацию и формировать

методическую способность самостоятельно принимать решение по выделенной проблеме.

Более сложными являются учебные кейсы без формулирования проблемы. Методическая проблема в таких кейсах преподавателем четко не выявляется. Кейс представляет собой описание возможной или конкретной сложившейся на уроке ситуации. Студенты должны самостоятельно выявить проблему и определить возможные пути ее решения. Данный вид кейсов формирует навыки рационального профессионального поведения и проектирования обучающей деятельности в реальных педагогических ситуациях [2, с. 208].

При достаточном многообразии видов кейсов все они имеют типовую структуру. Как правило, кейс включает в себя: проблемную ситуацию, контекст ситуации, особенности действий участников ситуации, вопросы или задания для работы с кейсом.

В качестве материала для создания большинства кейсов используются реальные проблемные методические ситуации, взятые из видеозаписей уроков, посещенных студентами или самостоятельно разработанных ими планов уроков, из фрагментов уроков, подготовленных и проведенных студентами на практических занятиях по методике. Поскольку мы рассматриваем кейсы как деловую игру в миниатюре, сочетающую в себе игровую и профессиональную деятельность, иногда нами используются «симуляции» или описания возможных педагогических ситуаций, специально подготовленные преподавателем в вымышленной форме. Такие ситуации характеризуются некоторой искусственностью, «сборностью» из наиболее важных методических деталей, однако они формируют грамотный подход к аналогичным ситуациям за счет решения методических микропроблем.

Нет определенного стандарта представления кейсов. Основными видами представления кейсов на семинарских и практических занятиях по методике являются:

– *печатные кейсы* – это мини-кейсы или практические ситуации, в краткой форме (от одного абзаца или даже предложения до страницы текста) описывающие методическую или психолого-педагогическую проблему, типичную для деятельности учителя в процессе организации и проведения урока английского языка. Кейс включается в задания на семинарские и практические занятия для актуализации имеющихся у студентов знаний, для самостоятельного изучения проблемной ситуации и подготовки ответов на вопросы. Объем содержащейся в таких кейсах информации достаточен для того, чтобы студенты, обладающие необходимыми методическими знаниями и навыками, могли предложить обоснованное решение.

Например: *Проанализируйте план фрагмента урока и объясните, почему ученики не смогли рассказать о себе в результате работы с картинкой.*

– мультимедиа кейсы сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео изображения. Например: *Сравните два способа проверки понимания текста, используемого в 7 классе для формирования умений ознакомительного чтения, и выберите более соответствующий данному виду чтения.*

– видео кейсы демонстрируют реальную методическую проблему, с которой в дальнейшем студентам придется столкнуться на практике.

Например: *Просмотрите видеофрагмент урока, проанализируйте последовательность приемов проверки понимания аудиотекста, использованную учителем. Если последовательность работы оказалась недостаточно эффективной, реорганизуйте ее по своему усмотрению. Аргументируйте свою точку зрения.*

Кейс-технология позволяет одновременно использовать особый вид учебного материала и особые способы использования этого материала в учебном процессе, так как формирует у студентов способность анализировать ситуацию и устанавливать проблему с учетом конкретных условий и фактической информации, разрабатывать алгоритм принятия решения, применять теоретические знания на практике, учитывать разные точки зрения.

Включение кейса в семинарское или практическое занятие по методике позволяет применять и другие интерактивные приемы: организовать дискуссию, «мозговой штурм», научный спор, дебаты по основным, но расходящимся решениям, анализ и рефлексия совместной деятельности. Преподаватель, как правило, анализирует процесс обсуждения конкретной ситуации и работу всех микрогрупп, определяет образовательные и учебные результаты работы с кейсом, оценивает эффективность проведенной работы, выявляет проблемы организации совместной деятельности.

Функциональное поле методических кейсов открывает широкие возможности для их использования при формировании способности к преподавательской и учебно-методической деятельности у будущих учителей иностранного языка и дополняет традиционные методы обучения.

Список использованных источников и литература

1. Горскина, Н. Н. Педагогические технологии развивающего обучения – метод ситуационных задач / Н. Н. Горскина, С. В. Коровин //

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – М.: РГСУ, 2010.

2. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.

УДК 811.111 (075.8)

М. С. Захарова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Настоящая работа посвящена рассмотрению вопросов организации процесса иноязычного обучения в вузе с применением современных компьютерных технологий. В работе выявляются возможные направления использования современных компьютерных технологий в процессе иноязычного обучения, а также определяется роль компьютерных технологий в организации самостоятельной работы обучающихся (преимущественно внеаудиторной) по изучению иностранных языков в высшей школе (на примере неязыковых специальностей).

Программа развития национальной системы образования неразрывно связана с внедрением в образовательный процесс современных компьютерных технологий, к которым в настоящее время активно обращаются при обучении разным учебным дисциплинам, в том числе и иностранным языкам.

Общепринятым является мнение о том, что внедрение современных компьютерных технологий в процесс обучения приводит к интенсификации и оптимизации последнего, позволяя повышать эффективность и качество процесса обучения за счет реализации образовательных или дидактических возможностей компьютерных технологий [1].

Не вызывает сомнений факт, что, в силу тех же дидактических возможностей, использование компьютерных технологий в образовательном процессе способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, а также разностороннему развитию личности обучающихся (развитию мышления, развитию коммуникативных способностей, формированию информационной культуры и т. д.).

На сегодняшний день имеется достаточное количество научных исследований, посвященных проблемам использования современных компьютерных технологий в процессе обучения (Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркиной, Е. И. Дмитриевой, М. В. Моисеевой, П. В. Сысоева, Т. Н. Смирновой и др.). Однако до настоящего времени отсутствует единая стратегия внедрения компьютерных технологий в процесс обучения, не определена и степень их интеграции в образовательный процесс.

Несмотря на попытки некоторых исследователей представить обучение с применением компьютерных технологий в качестве аналогового или альтернативного варианта обучения [2], большинство исследователей разделяют мнение о том, что компьютерные технологии выступают скорее дополнительным средством обучения или средством компьютерной поддержки процесса обучения, должны сочетаться с традиционными методами обучения и использоваться настолько, насколько это необходимо для эффективной реализации учебной программы [3].

В рамках организованного образовательного процесса (в том числе и процесса иноязычного обучения в высшей школе) обучение с применением компьютерных технологий, как правило, осуществляется в двух режимах: 1) как аудиторная работа обучаемых (под руководством преподавателя); 2) как внеаудиторная самостоятельная работа обучаемых.

Аудиторная работа обучаемых по изучению иностранных языков с использованием компьютерных технологий организуется преимущественно с целью дополнительного закрепления и отработки изучаемого материала, а также для осуществления разных форм контроля (текущего, итогового) за качеством усвоения обучаемыми учебного материала.

Основными препятствиями на пути организации обучения иностранным языкам с применением компьютерных технологий в неязыковом вузе выступают ограниченное количество учебного времени, отведенного на изучение иностранного языка на непрофильных специальностях, а также недостаточно высокое техническое оснащение образовательного процесса в целом, затрудняющее реализацию в полной степени дидактического потенциала компьютерных технологий на регулярной основе.

Внеаудиторная самостоятельная работа обучаемых в процессе иноязычного обучения с применением компьютерных технологий в высшей школе может быть организована в следующих направлениях:

1) во внеаудиторное время обучаемые самостоятельно работают с компьютерными обучающими программами, позволяющими

отрабатывать и закреплять изученный материал или готовиться к последующей аудиторной работе;

2) обучаемые используют компьютерные технологии для подготовки разнообразных индивидуальных заданий творческого характера (проектов, рефератов, докладов и т.д.).

На сегодняшний день существует достаточное количество готовых компьютерных /программных продуктов, которые в рамках самостоятельной внеаудиторной работы обучаемых по изучению иностранных языков могут быть использованы для решения ряда образовательных задач, таких как, например, отработка навыков произношения, автоматизация грамматических навыков, формирование и развитие навыков разговорной речи, восприятия на слух, чтения, письма, перевода и др.

Интерактивность и разноуровневость подобных программных продуктов способствуют не только оптимизации и интенсификации процесса обучения, но дифференциации и индивидуализации последнего, позволяя вовлекать в образовательный процесс обучаемых с разным уровнем владения иностранным языком.

Помимо этого, перевод работы по закреплению и отработке изученного материала в плоскость самостоятельного внеаудиторного изучения способствует экономии учебного времени, позволяя использовать его для решения других образовательных задач.

Подготовка и выполнение обучаемыми индивидуальных творческих заданий предполагает их самостоятельное обращение к компьютерным технологиям для поиска и аналитического обзора учебного материала, а также для его дальнейшего редактирования, обработки и представления полученных результатов в требуемом формате (реферат, мультимедийная презентация, фото-слайды, видеоролики и т. д.). При этом важным достоинством подобного использования компьютерных технологий является развитие у обучаемых не только навыков самостоятельной работы, но и навыков исследовательской деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что дидактические возможности компьютерных технологий делают возможным их использование в процессе иноязычного обучения в вузе в целом, а также при организации самостоятельной работы обучаемых по изучению иностранного языка в высшей школе, в частности. Однако успешная организация процесса обучения с применением компьютерных технологий зависит от ряда субъективно-объективных факторов, таких как наличие необходимого комплекса компьютерных обучающих продуктов, образовательное качество используемых обучающих продуктов, достаточный уровень компьютерной грамотности обучаемых и преподавателей, а также

владение преподавателем методикой интеграции компьютерных технологий в учебный курс.

Список использованных источников и литература

1. Сергеева, М. Е. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М. Е. Сергеева // Педагог. – 2005. – № 2. – С. 162–166.

2. Сысоев, П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 2–9.

3. Полилова, Т. А. Внедрение компьютерных технологий / Т. А. Полилова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 6. – С. 2–7.

УДК 37.091.3:811.111:004.77

Е. Я. Климкович
(СибАДИ, Омск)

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ВЕБ-САЙТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Представлены результаты реализации проекта по созданию англоязычного образовательного Интернет-ресурса, предназначенного для будущих специалистов в области информационных технологий. Дано краткое описание сайта, рассмотрены его достоинства и недостатки. Подчёркнута необходимость разработки эффективной методики применения ресурса при формировании иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов.

Информатизация становится отличительной чертой современного российского высшего профессионального образования. Внедрение информационных ресурсов в учебный процесс изменяет его содержание, организационные формы и методы обучения, позволяет повысить эффективность процесса обучения и качественные показатели учебной деятельности, сформировать необходимые выпускнику вуза общекультурные и профессиональные компетенции. Согласно Федеральному закону № 273 «Об образовании в Российской Федерации» в перечень обеспечивающих учебный процесс объектов и систем,

созданных с использованием ИКТ, входят электронные учебники и электронные учебные пособия, электронные образовательные и информационные ресурсы, электронная информационно-образовательная среда образовательной организации, дистанционные образовательные технологии, сайты образовательных организаций и др. [1].

В свете требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения преподавание иностранного языка в техническом вузе невозможно без интеграции традиционных форм и методов обучения с применением современных информационно-коммуникационных технологий, в первую очередь, Интернет-ресурсов. В работах многих российских учёных раскрыты преимущества виртуальных источников перед традиционными средствами обучения, позволяющие использовать их в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых вузов, доказана необходимость использования Интернет-ресурсов для повышения эффективности и качества языковой подготовки студентов [2, с. 70].

В предыдущих публикациях нами дана характеристика Интернет-ресурсов как средства формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий. Вместе с тем, отмечалось, что при всех их достоинствах отобранные автором Интернет-ресурсы не предоставляют обучающимся возможности получения профессионально-ориентированной информации, коммуникации и публикации на иностранном языке в равной степени, а письменная коммуникация превалирует над общением в устной форме. К тому же, содержание отобранных виртуальных источников не всегда соответствует материалу используемых на практических занятиях традиционных учебных пособий, что заметно снижает эффективность процесса обучения [3, с. 189].

В этой связи в Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии в 2014–2015 гг. автором статьи и инициативной группой студентов факультета «Информационные системы в управлении» был реализован проект по созданию собственного англоязычного образовательного Интернет-ресурса, размещенного по адресу: www.enblog.sibadi.org. Вычислительный центр СибАДИ предоставил хостинг и выделил поддомен для данного веб-сайта. Для осуществления непосредственной коммуникации на английском языке между пользователями к веб-сайту подключён блог.

Данный ресурс создавался на платформе Wordpress 3.2.2. и представляет собой виртуальную площадку для изучения профессионально-

ориентированного английского языка и профессионально-ориентированного общения на английском языке будущих специалистов в области информационных технологий. Он ориентирован на студентов факультета ИСУ, изучающих дисциплину «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций». Цель создания ресурса – повысить мотивацию студентов в овладении профессионально-ориентированным английским языком и способствовать формированию и развитию иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции обучающихся.

Enblog содержит такие разделы, как «Домашняя страница», «Новости», «Тема месяца», «Словари», «Библиотека», «Ссылки», «Форумы», «Часто задаваемые вопросы», «Регистрация». «Новости» информируют о наиболее важных новостях в мире информационных технологий. В «Теме месяца» изучаемый на практических занятиях материал освещается более подробно, чем в используемых по английскому языку традиционных учебных пособиях, предоставляется дополнительная информация по выбранной теме, краткие глоссарии к помещенным в разделе текстам, вопросы и задания, разработанные администраторами ресурса. В разделе «Словари» посетители сайта могут получить информацию о наиболее популярных on-line и печатных словарях, on-line переводчиках, а также при необходимости воспользоваться ими. В «Библиотеке» представлена учебная литература по грамматике английского языка, общетехнической направленности, а также литература, предназначенная для будущих специалистов в области информационных технологий. Раздел «Ссылки» позволяет перейти на многочисленные профессиональные и профессионально-ориентированные англоязычные ресурсы, отобранные нами в соответствии с принципами аутентичности, профессиональной направленности, интерактивности, информационной ценности, надежности и адекватности для самостоятельной работы и их критериями [4, с.185–187]. Форумы позволяют гостям сайта обмениваться мнениями о прочитанном или просмотренном материале в рамках нескольких тематических областей, участвовать в дискуссиях на профессиональные темы, совершенствовать умения и навыки делового и бытового общения, высказывать замечания и предложения по работе сайта. Во всех без исключения разделах ресурса посетители могут оставить свои комментарии, опубликовать необходимые для своей учебной деятельности материалы, задать интересующий вопрос, поделиться собственным опытом.

Следует отметить, что веб-сайт *Enblog* создавался и поддерживается студентами первого и второго курса, которые не имеют достаточных

знаний, умений и навыков, а также времени для того, чтобы уделять ресурсу повышенное внимание, поэтому сайт имеет свои слабые места.

Результаты анкетирования 60 студентов факультета «Информационные системы в управлении», проведенного автором статьи с целью выявления и устранения недостатков в работе сайта, свидетельствуют о том, что все респонденты дали положительную оценку виртуального источника, подчеркивая дополнительные возможности для изучения профессионально-ориентированного английского языка, которые он предоставляет, а именно:

- нацеленность на развитие профессиональных знаний, умений, навыков;

- интересная и полезная в учебной деятельности аутентичная информация;

- большое количество англоязычных текстов на профессиональные темы;

- множество ссылок на другие англоязычные профессиональные веб-сайты;

- качественные учебные материалы ведущих британских издательств;

- возможность загрузки с сайта некоторых учебников и словарей;

- наличие форумов для иноязычного общения на профессиональные и бытовые темы;

- отсутствие рекламы и баннеров, отвлекающих гостей сайта.

Вместе с тем, некоторые опрошенные назвали такие недочёты данного ресурса, как

- простой и непритязательный дизайн сайта;

- периодически возникающие небольшие технические проблемы в процессе регистрации и публикации комментариев;

- нерегулярное обновление информации на сайте;

- недостаточная активность посетителей на форуме;

- недостаток изображений и видео;

- устаревшая платформа, делающая ресурс уязвимым для баннеров;

- отсутствие личных кабинетов зарегистрированных пользователей;

- отсутствие возможности устного общения с носителями языка в режиме on-line;

- отсутствие комментариев к ссылкам на другие ресурсы;

- отсутствие отличительных особенностей сайта;

- недостаточное количество учебников и словарей;

- неточности информации о структуре сайта на домашней странице.

Несмотря на указанные недостатки, респонденты подчёркивают, что непосредственное участие студентов в технической и информационной поддержке сайта способствует не только совершенствованию самого Интернет-ресурса, но и профессиональному и личностному развитию обучающихся.

Замечания и предложения студентов факультета ИСУ будут обязательно учтены автором статьи и администраторами ресурса. Но, на наш взгляд, главной проблемой в применении веб-сайта *Enblog* в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку, не позволяющей должным образом реализовать педагогический и дидактический потенциал этого виртуального источника, является малоэффективная методика использования предоставляемых данным ресурсом возможностей. Дальнейшее совершенствование самого Интернет-ресурса и разработка эффективной методики его применения при формировании иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий немыслимо без совместной деятельности преподавателя английского языка и обучающихся, применения в учебном процессе коллективных форм обучения, обучения в сотрудничестве и педагогики сотрудничества всех участников учебного процесса.

Список использованных источников и литература

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>. – Дата доступа: 20.06.2015.

2. Климович, Е. Я. Контент-анализ Интернет-ресурсов при формировании иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий / Е. Я. Климович // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV международной конференции. 24 октября 2014 года. – Гомель: Изд-во Гомельского государственного университета им. Франциска Скорины, 2014. – С. 69–73.

3. Климович, Е. Я. Педагогические условия формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов технического вуза / Е. Я. Климович // Вестник СибАДИ: Научный рецензируемый журнал. – Омск: ФГБОУ ВПО «СибАДИ». – № 6 (34). – 2013. – С. 182–190.

4. Климкович, Е. Я. Интернет-ресурсы как средство формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий / Е. Я. Климкович // Вестник ИрГТУ: Научный журнал. – Иркутск: Изд-во Иркутского государственного технического университета. – №9 (92). – 2014. – С. 293–300.

УДК 37.091.3:811.111

М. В. Короткая
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ВИДЕОФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Данная статья посвящена вопросу использования видеофильма как средства обучения межкультурной коммуникации. Рассматриваются предпосылки введения видеоматериалов на занятиях по изучению иностранного языка. Описываются психолого-педагогические аспекты отбора материалов данного типа и их воздействие на обучающихся. Сделаны соответствующие выводы об уникальности видео как средства обучения, поскольку оно открывает возможность для обучения как письму и чтению, так и аудированию и говорению, а также интенсивно влияет на эмоциональный фон обучающихся.

Как известно, одним из принципов обучения межкультурной коммуникации является применение на занятиях по иностранному языку аутентичных материалов, в том числе видеофильмов. В процессе овладения иностранным языком студенты усваивают материал, который демонстрирует функционирование языка в естественной среде, вербальное и невербальное поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывает особенности поведения, связанные с народными обычаями, традициями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальных текстов, аудиозаписей, видеофильмов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию [1, с. 152].

Видеофильмы являются не только прекрасным средством в обучении практическому владению языком, они также способствуют более успешному изучению особенностей иноязычной культуры,

развитию навыков межкультурного общения, представляя собой незаменимый источник информации как лингвистического, так и культурно-страноведческого характера. Так как культура очень сильно воздействует на процесс коммуникации, преподавателю будет полезно внедрять такие виды деятельности, которые помогают раскрыть, как разные диалекты, формы обращения, традиции, табу и другие элементы культуры влияют на взаимоотношения разных групп.

Среди других причин, по которым преподавателям необходимо включать фильмы в процесс обучения, отметим следующие. Во-первых, фильмы сочетают развлечение и обучение, раскрывая сюжет таким образом, чтобы он завладел вниманием зрителя. Во-вторых, фильмы одновременно обращаются к разным чувствам и познавательным каналам. В отличие от аудио или печатного текста, которые, безусловно, могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеотекст имеет преимущество, соединяя в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеоматериал содержит визуальную информацию о месте и событии, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личностей говорящих. Визуальные элементы позволяют лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте. Использование фильмов с субтитрами улучшает понимание, а также навыки чтения. В-третьих, фильмы вызывают эмоции у зрителей и помогают им сопереживать главным героям [2, с. 2].

Видео создает реальные ситуации общения на иностранном языке, побуждая обучающихся погрузиться в мир фильма, в его действительность. Следовательно, предлагаемый социокультурный и языковой видеоматериал усваивается быстрее и надолго остается в памяти обучающихся, так как поступает сразу по нескольким каналам восприятия.

Однако применение видеоматериалов на занятии иностранного языка нужно превратить в нечто большее, чем простое посещение кинотеатра или просмотр новостей по телевизору. В то время как группа просматривает видеофильм, преподаватель поясняет некоторые аспекты, а затем обучающиеся включаются в обсуждение увиденного. Рекомендуется демонстрировать разнообразные типы фильмов, имеющие страноведческую, документальную, учебную и другую направленность. Например, экранизации работ знаменитых писателей дают хорошую возможность организовывать дискуссии. Демонстрация художественных фильмов на занятии усложняется тем, что они обычно

длится от 90 до 130 минут, а это в свою очередь может потребовать от преподавателя продолжительной подготовки. Однако существует реальная возможность использования на занятии короткометражного фильма или фрагмента художественного фильма.

При отборе видеоматериала необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся, а также их уровень формирования иноязычной компетенции. Целесообразно подбирать видеоматериалы в соответствии с интересами и потребностями обучающихся, с их способностью воспринять ту или иную экстралингвистическую информацию. Ситуации должны, по возможности, находить отклик в жизненном опыте обучающихся для того, чтобы стать стимулом к коммуникативной деятельности. Являясь дополнительным средством обучения, способствующим лучшему усвоению нового материала и закреплению уже изученного, видеоматериал должен соответствовать языковому материалу изучаемой темы.

Не менее важным является занимательность видеофильма. Он должен представлять собой единую смысловую единицу, а интерес, вызванный фильмом, повысит эффективность формирования коммуникативной компетенции и мобилизует познавательную активность обучающихся [3, с. 262].

Использование любого видеоматериала включает три важных этапа работы с ним: преддемонстрационный; продемонстрированный; последдемонстрационный. Первый этап мотивирует обучающихся к просмотру фильма, окунает их в его эмоционально-смысловую атмосферу. Можно использовать следующие примеры заданий: беседа-сообщение преподавателя о вопросах, затронутых в фильме; предположение обучающихся о содержании фильма. На втором этапе обучающиеся осмысливают основную тему фильма, его содержание, активизируют речемыслительную деятельность. Примером могут служить следующие типы заданий: 1) фильм останавливается и нужно рассказать, о чем только что шла речь (причем, реплики необходимо произносить на иностранном языке, чтобы обучающиеся могли не переключаться на родной язык); 2) «немое кино» (фрагмент фильма показывается без звука, обучающиеся должны угадать, о чем ведут разговор герои); 3) ролевая игра (раздаются роли, инсценируется эпизод из фильма); 4) «аудиофильм» (выключается изображение, прослушивается звук и нужно рассказать, какие действия происходят на экране); 5) угадать дальнейший ход событий; 6) восстановить текст (во время демонстрации заполнить пропуски в напечатанном тексте); 7) пересказ просмотренной части (одна часть группы просматривает эпизод и передает его содержание другой). На третьем этапе организуется речевая

творческая работа обучающихся. Примером могут служить следующие типы заданий: 1) обсудить целый фильм; 2) восстановить пропущенную реплику в диалоге из фильма; 3) озвучить фрагмент в качестве актера; 4) предоставить неверную информацию; 5) составить критический обзор фильма (в качестве домашнего сочинения); 6) придумать продолжение фильма; 7) разрекламировать фильм и т. д.

Таким образом, видеофильм уникален в качестве учебного средства, так как открывает возможность обучать всем видам речевой деятельности, а также оказывает влияние на эмоциональный фон обучающихся. Однако чтобы использование видеоматериалов повышало эффективность процесса обучения, при отборе таковых педагог должен учитывать некоторые принципы: развитие положительной мотивации у обучающихся в изучении иностранного языка; формирование доброжелательного и заинтересованного отношения к стране изучаемого языка, ее культуре и народу; формирование умения обучающихся осуществлять как устные, так и письменные формы общения; учет возрастных особенностей и интересов обучающихся; развитие их творческих способностей в процессе активной познавательной деятельности.

Список использованных источников и литература

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
2. Roell, Ch. Intercultural Training with Films / Ch. Roell // English Teaching Forum. – 2010. – № 2. – С. 2–8.
3. Михалёва, Л. И. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку / Л. И. Михалёва. – Вестн. Том. гос. ун-та. – 2004. – № 282. – С. 261–265.

УДК 37.091.3:81`243`342.3:37.018.43

Г. В. Ловгач

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Данная статья посвящена обучению аудированию иноязычной речи студентов специальности «Английский язык» заочной формы

обучения. Автор рассказывает о своем опыте работы, рекомендует имеющиеся учебные пособия и книги, видеоматериалы, интернет-источники, которые будут полезны студентам заочного факультета в их самостоятельной работе.

Подготовка специалистов без отрыва от производства занимает важное место в системе высшего профессионального образования. Заочное образование имеет огромный потенциал в подготовке кадров, так как является доступным для различных слоев населения, экономически выгодным, характеризуется индивидуализацией обучения.

В области образования многие молодые люди выбирают заочную форму обучения, используя возможность учиться, оплачивать свое обучение самим, а также получать практические знания в школе. Очевиден факт, что в сельской местности существует недостаток в учителях иностранных языков; зачастую преподавание иностранных языков не ведется вообще, а если и ведется, то классы не делятся на группы. Вот здесь и может помочь студент-заочник, заодно решив для себя наиважнейшую задачу – создать столь необходимую как для него, так и для детей языковую среду.

Образовательный процесс для студентов заочной формы обучения проходит в течение учебного года в виде лекций, семинаров, практических занятий, консультаций и самостоятельной работы. Суммарное количество учебных часов равномерно распределяется на проведение аудиторных и внеаудиторных занятий. Однако количество часов, выделяемое на аудиторные занятия, – самое малое, и, следовательно, самостоятельной работе отводится очень большое время. Создание эффективной системы преподавания иностранного языка в рамках заочного обучения может обеспечить формирование умений и навыков приобретения прочных знаний самостоятельно.

На факультете иностранных языков Гомельского Государственного университета им. Ф. Скорины созданы необходимые условия для получения глубоких знаний студентами заочной формы обучения: по всем аспектам изучаемого языка разработаны учебные программы, составлены методические пособия, написаны контрольные работы, а также внедрены и активно используются электронные тесты. Преподаватели стараются проводить занятия, лекции и семинары исключительно на изучаемом языке, что помогает обучающимся невольно вживаться в процесс овладения лексическими, фонетическими и грамматическими навыками. Более того, в компьютерных аудиториях есть возможность пользоваться программой Nibelung, позволяющей работать преподавателю со всей группой, с малыми группами,

а также индивидуально с каждым студентом. Наличие такой возможности повышает эффективность обучения аудированию иноязычной речи.

Аудирование иноязычного текста является одним из самых сложных аспектов в процессе обучения иностранному языку, так как в процессе аудирования слушающий выполняет сложную перцептивно-мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения, противопоставления, абстрагирования, конкретизации и т. д. И только правильный подбор учебного материала, умелое использование методических приемов обеспечивает успешное формирование речевого слуха и умений понимания и оценки прослушанного.

Формирование аудитивных навыков требует большой тренировки и временных затрат, и поскольку преподаватель ограничен временными рамками, то основной упор делается на самостоятельную работу студентов.

Положительный опыт накоплен на кафедре теории и практики английского языка по работе с имеющимися учебными пособиями, книгами, интернет материалами. Преподаватели активно используют их во время аудиторных занятий и показывают, как правильно работать с аудио- и видеоматериалами, которые могут быть рекомендованы студентам заочного факультета для самостоятельной работы.

Вызывает живой интерес у студентов работа с книгой «Учимся слушать и понимать английскую речь» [1], которая содержит систему упражнений, позволяющую выработать умения, необходимые для выделения основной информации распознавания существенных деталей при прослушивании оригинального текста. Книга состоит из шести тематических блоков (*sections*), каждый из которых состоит из трех или четырех подтем (*units*). Материал каждой части структурно состоит из четырех этапов: *Pre-Listening Tasks, Listening and Comprehension Tasks, Language Focus and Auditory Memory Check, Follow Up Activities*. Аудиоматериалы представляют собой аутентичные тексты по темам, которые соответствуют учебной программе и необходимы для каждодневного общения.

Процент понимания речи на слух будет намного выше при наличии визуальной опоры, т.е. источника речи, поскольку мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи. Поэтому просмотр видеоматериалов является ценной составляющей процесса обучения аудированию. В рамках курса «Аудирование иноязычной речи» преподавателями кафедры теории и практики английского языка были разработаны практические пособия по работе с художественными фильмами «Елизавета» [2] и «Елизавета.

Золотой век» [3]. Каждый фильм разбит на несколько частей для удобства просмотра и детальной проработки каждого фрагмента. Каждой части фильма соответствует определенная глава (*unit*) в пособии.

Работа со всеми эпизодами кинофильма включает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

На первом этапе снимаются языковые трудности восприятия текста к кинофильму и трудности понимания его содержания, вводятся и закрепляются новые слова, анализируются непривычные для обучаемых аутентичные разговорные формулы, лингвострановедческие реалии, формируется социально-психологический фон и содержательные ориентиры для дальнейшего восприятия формы и содержания кинофильма. Перед непосредственным показом фильма обучаемым предлагаются предфильмовые ориентиры: вопросы по содержанию, вопросы и варианты ответов к ним для выбора, задания, связанные с последующим пересказом содержания.

Демонстрация фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью студентов. Им можно предложить программу управления восприятием фильма в форме аннотации, схемы сценария, тезисов, плана, опорных слов и фраз.

На последедемонстрационном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия фильма учащимися. Контроль понимания содержания и использованных в фильме языковых и речевых средств осуществляется с помощью разнообразных упражнений. Представляется эффективным использовать вопросно-ответную работу, драматизацию, ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов), последующее озвучивание фильма, воспроизведение и реализацию представленных в фильме ситуаций общения, их расширение, дополнение, перенос на реальные жизненные ситуации. Но поскольку курс посвящен именно аудированию иноязычной речи, то вышеупомянутые задания немногочисленны, а в разработанных пособиях большей частью представлены упражнения, ориентированные на восприятие иноязычной речи. При самостоятельной работе студенты могут пропускать выполнение некоторых упражнений, например, тех, которые предполагают работу в парах. С другой стороны, они имеют возможность просмотреть фрагмент несколько раз, если возникают трудности в выполнении того или иного задания или для контроля уже выполненных упражнений.

Пособия по фильмам представлены в электронном виде на сайте университета и доступны любому желающему и могут быть использованы студентами как заочной, так и дневной формы обучения.

Развитие информационных технологий также способствует получению и развитию лингвистических знаний студентов: создано огромное количество обучающих компьютерных программ, в Интернете существует большое количество сайтов, многие из которых совершенно бесплатны и предлагают помощь в приобретении навыков и развитии умений по всем видам речевой деятельности. Студентам заочной формы обучения можно рекомендовать сайт <http://fenglish.ru>, где в рубриках «Обучающие программы и сериалы», «Фильмы и сериалы» можно найти такие учебные сериалы как «*Extra English*», «*Window on Britain*», «*Friends*», «*Suits*» и многие другие. Популярный молодежный сериал «*Extra English*» [4], разработанный британским телеканалом «*Channel 4*», является одной из лучших обучающих программ. Все диалоги подобраны по эффективной методике запоминания слов и фраз, которые наиболее часто используются в повседневной жизни. Занимательный сюжет этого юмористического сериала позволяет развивать аудитивные навыки без лишнего напряжения. Учебный фильм «*Window on Britain*» [5] позволит студентам заглянуть в британскую жизнь и культуру. На этом сайте можно также найти аудиокниги разных жанров и уровней сложности восприятия английского языка. Подобные аудио- и видеоматериалы могут быть хорошим дополнением к учебным материалам, предусмотренных программой курса «Аудирование иноязычной речи».

Самостоятельная работа имеет преимущество многократного прослушивания аудиотекста или просмотра видеофрагмента с целью достижения их полного понимания. Более того, обучающийся может это сделать в удобное для него время.

Работая со студентами заочного факультета, преподаватели лишены возможности контролировать процесс получения знаний и усвоения навыков студентами, поэтому большая часть ответственности ложится на самостоятельную работу самих студентов, что предполагает самодисциплину и высокую мотивацию. Преподаватели факультета могут давать рекомендации по учебным материалам и по организации работы студентов заочной формы обучения в формате *on-line* (*Skype*) или с помощью почты *E-mail*. Тесты по проверке аудитивных навыков студентов обычно проводятся на сессионных занятиях.

Список использованных источников и литература

1. Карневская, Е. Б. Учимся слушать и понимать английскую речь // Е. Б. Карневская, Н. А. Павлович, В. В. Лопатько. – Минск: Аверсэв, 2012. – 288 с.

2. Гуд, В. Г. Английский язык: Аудирование иноязычной речи (по фильму “Елизавета I”). Практическое руководство для студентов 2 курса специальностей 1-02 03 06 - 01 «Английский язык. Немецкий язык», 1-02 03 06 - 03 «Английский язык. Французский язык» // В. Г. Гуд, Г. В. Ловгач, Т. М. Познякова. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 48 с.

3. Ловгач, Г. В. Аудирование иноязычной речи: практическое пособие по фильму “Елизавета: Золотой век” для студентов 2 курса специальностей 1-02 03 06 - 01 «Английский язык. Немецкий язык», 1-02 03 06 - 03 «Английский язык. Французский язык» // Г. В. Ловгач, В. Г. Гуд, Т. М. Познякова. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – 59 с.

4. Extra English [“Электронный ресурс”. – Режим доступа: <http://fenglish.ru/yumoristicheskij-serial-extra-english-uchim-anglijskij>. – Дата доступа: 30.08.2015.

5. Window on Britain [“Электронный ресурс”. – Режим доступа: <http://fenglish.ru/uchebnyi-film-window-on-britain-s-subtitrami-i-uprazhneniyami>. – Дата доступа: 30.08.2015.

УДК 37.018.43:811'243:004

С. А. Петросян

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОСВЯЗИ

Статья посвящена актуальной на сегодня проблеме в области образования – дистанционному обучению иностранных языков посредством видеосвязи. Основной задачей статьи является аргументирование преимуществ дистанционного образования. В данной статье проанализированы точки зрения исследователей на проблему определения дистанционного обучения. В статье показаны отличия дистанционного образования от традиционного. Выявлены проблемы, которые приходится решать с психолого-педагогической точки зрения преподавателю и обучающимся. Сделан вывод о том, что дистанционное образование может быть рассмотрено в качестве самостоятельной формы обучения, а также подытожены преимущества дистанционного обучения иностранным языкам по видеосвязи.

В преподавании иностранных языков и других дисциплин в настоящее время все чаще требуется использование новых информационных

технологий. К новым информационным технологиям можно отнести новые формы и методы преподавания, новые средства техники, а также новый подход к процессу обучения. Известно, что обучение иностранным языкам ставит перед собой цель сформировать и развить коммуникативную культуру учащихся и обучить практическому овладению иностранным языком. К современным педагогическим технологиям относятся проектная методика, обучение в сотрудничестве, использование новых технических средств и Интернет-ресурсов. Такие технологии помогают реализовать личностно-ориентированный подход и организовывать обучение с учетом способностей учащихся, уровня их подготовки и склонностей.

В данной статье рассматриваются особенности дистанционного обучения в практике преподавания иностранных языков. В таком виде обучения многое сводится к использованию информационных технологий, так как одной из эффективных технологий при проведении таких занятий является видеосвязь. Таким образом, трудно представить такой вид преподавания без использования Интернета.

Наиболее часто используемое и понятное определение дистанционного обучения заключается в том, что этот вид обучения представляет собой взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуется средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [1, с. 17].

В настоящее время исследователями и практиками даны следующие основные определения дистанционному обучению.

- Дистанционное обучение – это синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, при которой используются традиционные и новые информационные технологии, которые применяются для доставки учебного материала, диалога между преподавателем и учеником; причем процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени [2, с. 16].

- Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие преподавателя с учащимися и учащимися между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты, реализуемые с помощью Интернет-технологий [1, с. 21].

- Дистанционное обучение – технология обучения на расстоянии, при которой обучаемые и преподаватель физически находятся в разных местах, с использованием кейс-, телевизионных и сетевых технологий [3].

Исходя из вышеперечисленных определений, можно сделать вывод, что нет единого понимания сущности дистанционного обучения.

Новые исследования показывают, что учебный процесс становится более интересным, интерактивным и эффективным с использованием новых информационных технологий, в частности, видеосвязи.

К основным областям применения дистанционного обучения можно отнести подготовку школьников к сдаче экзаменов экстерном и к поступлению в высшие учебные заведения, организацию профильного обучения школьников, дополнительное образование по интересам, повышение квалификации педагогических кадров, профессиональную переподготовку кадров.

Педагогическая сторона такого вида преподавания очень подробно рассматривается многими авторами. Авторам интересны формы, методы, средства обучения, применяемые при организации обучения в сетях, а также влияние и роль информационных технологий на педагогический процесс.

Рассмотрим отличие дистанционного обучения от формального. Прежде всего, преподавателю и слушателю курса нужно решать некоторые психолого-педагогические проблемы. К таким проблемам относятся трудности при установлении межличностного контакта между обучающим и обучаемым, особенно, если это касается группы обучающихся. Создание групп для сотрудничества также является проблемой. Каждый участник по-своему воспринимает информацию, нужно уметь определять индивидуальные способности каждого, мотивировать слушателей. Таким образом, дистанционное обучение может выступать как часть формального обучения, так и в качестве самостоятельной формы обучения [4, с. 234].

В процессе дистанционного обучения иностранному языку с использованием систем видеосвязи преподавателю и учащемуся не требуется физическое присутствие друг друга, их взаимодействие происходит с помощью информационных технологий. Для осуществления дистанционного обучения иностранному языку с использованием видеосвязи требуются технические средства передачи информации, компьютер и интернет, мультимедиа. Не стоит забывать об учебных программах, учебно-методических комплексах и соответствующих формах обучения. И самое главное при дистанционном обучении – это преподаватель, который способен осуществлять интерактивное обучение в условиях информационной среды. Учителю необходимо быть продвинутым пользователем компьютера, а также уметь пользоваться Интернет-ресурсами.

Одним из преимуществ дистанционного обучения иностранному языку является возможность иметь в качестве преподавателя носителя

языка, не проживающего на территории обучаемого. Видеосвязь предлагает условия практики речи, а также формирования правильного произношения. Совершенно не обязательно преподавать индивидуально, ведь использование видеосвязи предполагает возможность также видеть сразу несколько учеников, поэтому проводить можно и групповые занятия.

Дистанционное обучение иностранному языку по видеосвязи повышает мотивацию, а использование аутентичных материалов повышает результативность. Ещё одним преимуществом такого вида обучения является возможность записывать уроки, что позволяет в любой момент включить и вспомнить пройденный материал.

Занятия по видеосвязи могут не зависеть от жесткого расписания, а также проводиться в любом удобном для сторон месте, при условии наличия необходимых технических средств.

Можно назвать немало достоинств дистанционного обучения иностранному языку. Но эти преимущества легко превратить в недостатки безответственному ученику, у которого нет мотивации. Конечно, обучение иностранному языку по видеосвязи не предполагает получение сертификата или аттестата, это всего лишь помощник в процессе основного обучения. Ученик может приобрести нечто большее, чем сертификат – это навык общения с носителем языка, взаимодействия и межкультурного диалога [5].

Таким образом, дистанционное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с обучением традиционным. Главным преимуществом является собственная мотивация учащихся, так как она нацелена на конкретные образовательные запросы обучающихся. Каждый ученик ответственен за результат, полученный в ходе образовательной деятельности. Для данного вида обучения характерна гибкость в организации и методах обучения, высокий уровень активности обучающихся. В отличие от традиционного обучения, в процессе неформального преподавания важную роль играют отношения между учителем и учащимся – взаимоуважение и культура общения.

Список использованных источников и литература

1. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М.: Академия, 2004. – 48 с.

2. Андреев, А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А. А. Андреев // Дистанционное образование. – 1997. – № 4. – С. 16–19.

3. Открытое образование. [Электронный ресурс]: Термины и определения / Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики – Электронный журнал – М.: МЭСИ, 1996. – реж.дост. к журн.: <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html>.

4. Овсянников, В. И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации / В. И. Овсянников. – Москва: Альфа, 2001. – 794 с.

5. Хуторской, А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс]: Центр дистанционного образования «Эйдос» – Электронный журнал – М.: Эйдос, 2005. – режим доступа к журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm>.

УДК 37.091.33:811'243

В. А. Рогалев

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются общие принципы и специфические аспекты интенсивных методов обучения иностранным языкам в системе высшего образования по выбранному профилю, а также содержание понятия «интенсивный», предлагается интерпретация термина. Описываются принципы обучения иностранному языку с помощью интенсивных методов, их преимущества и недостатки. Указывается на взаимосвязь данных методов обучения и современных реалий в обществе, а также на необходимость поиска новых методов обучения, которые можно привязать к современным достижениям в сфере Интернета и коммуникаций.

В условиях ускоряющегося темпа жизни, постоянного увеличения объёмов информации и постоянного лимита времени ещё в 1960-1970-е годы были разработаны новые методы обучения под общим названием «Интенсивные методы обучения». Возникшие первоначально в различных странах и в разные годы этого периода, все эти методы, тем не менее, являются общим ответом методики на социальный заказ современного общества [1, с. 74].

Уяснение специфики интенсивных методов обучения иностранным языкам выходит за рамки собственно методики преподавания и

пересекается с такими дисциплинами, как психология, нейролингвистика, социология, поскольку все они так или иначе анализируют коммуникативные процессы в социуме [2, с. 72–76].

Рассмотрение интенсивных методов обучения предполагает уяснение содержания понятия «интенсивный». В нашем понимании интенсивные методы – не столько «быстрые», «ускоренные», сколько «оптимальные», «дающие высокий результат», что соответствует и толкованию слова *интенсивный* в современных словарях [3, с. 249].

Цель интенсивного обучения – научить легко и эффективно общаться на иностранном языке, пусть с языковыми ошибками, зато без всякого психологического барьера.

Интенсивные методы обучения могут применяться при работе со всеми возрастными группами. Однако данная методика наиболее эффективна в старших классах средней школы и в высшем учебном заведении, поскольку применительно к этому обучаемому звену можно говорить о наличии исходной языковой базы, о достаточной степени формирования личности и о стремлении к познанию мира через общение с людьми из других стран.

Особенностью интенсивного обучения является расширение функций преподавателя, которому необходимо активизировать резервные возможности учащихся за счёт интенсификации взаимодействия преподавателя с обучаемыми и обучаемых между собой. Языковые задатки, как и все прочие, могут раскрываться в межличностном взаимодействии в составе группы, которая действует на личность примерно так, как физический климат на растение [1, с. 14].

Групповая деятельность оказывает положительное влияние не только на учащихся, но и на самого преподавателя, помогая ему совершенствовать собственные коммуникативные умения и навыки.

Возможностями ускоренного приобретения языковых знаний, формирования умений и навыков иноязычного общения в той или иной мере располагает любой учащийся. Однако в разнообразных видах индивидуального обучения иностранным языкам эти возможности не реализуются полностью. Самые оптимальные условия для их реализации создаёт учебный коллектив, складывающийся в нём психологический климат, выражающийся в общей заинтересованности в конечном результате.

Метод активизации потенциала учащихся предполагает учитывать несколько принципов обучения, то есть, основных исходных положений. К ним относятся следующие:

1) Принцип коллективного взаимодействия. В условиях совместной деятельности по изучению иностранного языка образуется

общий информационный фонд, в который каждый учащийся привносит свой вклад, а пользуются им все вместе. Этот принцип предполагает наличие атмосферы уважения и внимания членов языковой группы друг к другу, что дополнительно стимулирует познавательную активность.

2) Принцип личностно-ориентированного общения. Если ученик ощущает положительное отношение к себе преподавателя и других учащихся, то у него появляется мотивация к деятельности, интерес к обучению. С этим принципом связаны и возможности использования ролевого общения при обучении иностранному языку.

3) Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса. Этот принцип тесно связан с предыдущим. Роли и «маски» позволяют учащимся достигать высокой степени самовыражения.

4) Принцип двух планов в процессе обучения. Этот принцип предполагает опору на сознательное и подсознательное овладение материалом. Главная задача заключается в организации учебной деятельности таким образом, чтобы материал запоминался непроизвольно.

Результат наиболее значим тогда, когда достигается не только благодаря рационально-мыслительной деятельности учащихся, но и при неосознанных, иррациональных, интуитивных формах работы сознания, а также при задействовании гаммы разнообразных эмоций и переживаний (с этим связаны так называемые суггестопедический метод Г. К. Лозанова и эмоционально-смысловой подход к обучению И. Ю. Шехтера). Очень важно нейтрализовать состояние напряжения и достичь непринужденности в общении. Тогда обучаемые испытывают удовольствие от занятий по иностранному языку [4, с. 23].

Метод И. Ю. Шехтера предполагает живое общение, которое даёт возможность каждому говорить так, как ему свойственно в привычных для него жизненных обстоятельствах, выражая тем самым своё отношение к событиям, т. е. выражая свои эмоции. При этом задействуются память, восприятие, мышление и воображение.

Оптимальные результаты при интенсивном обучении достигаются в немалой степени при особом психолого-педагогическом подходе к речевым ошибкам. Учащиеся должны понять, что ошибки при изучении иностранного языка, как и любого другого предмета, являются неизбежными. Бояться ошибок не следует, но исправлять их нужно не в момент речевого общения, а при последующем разборе состоявшегося учебного диалога с помощью преподавателя.

Все сказанное выше, несомненно, относится к преимуществам интенсивных методов обучения иностранному языку. Однако рассматриваемая система интенсивных методик имеет и ряд недостатков.

Главный из них заключается в том, что эта методика не позволяет учащимся полностью избавиться от ошибок не только в устной, но и в письменной речи. Снятие психологического барьера в общении (как несомненное преимущество метода интенсивного обучения), тем не менее, не всегда ведёт к приемлемой лексико-грамматической правильности речи.

Ещё одним недостатком данной системы методов можно считать тот факт, что она имеет краткосрочный характер (её основная задача, как известно, заключается в том, чтобы научить общаться на иностранном языке в максимально сжатые сроки). С одной стороны, это хорошо, поскольку в современных условиях жизни быстрое овладение любым навыком экономит время. Но с другой стороны, прочные и глубокие знания иностранного языка формируются только при условии постоянного и систематического повторения материала. Кроме того, наиболее прочным является то знание, которое добыто самостоятельно. Именно на этой основе можно добиться высоких результатов в учёбе и совершенствовании имеющихся знаний.

В условиях стремительно меняющихся жизненных реалий, интенсификации и оптимизации учебного процесса, в том числе и в высших учебных заведениях, актуальными проблемами в методике обучения (и не только иностранным языкам) остаётся поиск новых приёмов и способов обучения, особенно с учётом того факта, что в обучении необходимо умело и правильно задействовать Интернет, который стал серьёзным и мощным конкурентом книги. К сожалению, Интернет уничтожает полёт человеческой мысли, так как в нём можно найти практически всё в готовом виде, и человеку не нужно прикладывать для этого особых усилий.

Студент теперь всё чаще выступает в роли потребителя готового продукта и ценит то, что даёт выгоду с наименьшей затратой сил. Заметим, что именно студенты всегда были и остаются наиболее восприимчивыми к новым веяниям эпохи. В связи с этим, необходимо искать новые подходы и методы, которые будут в полной мере соответствовать потребностям современного общества.

Список использованных источников и литература

1. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учебное пособие / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.

2. Леонтьев, А. А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 72–76.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

4. Устинова, Е. С. Критический анализ методических принципов современных методов интенсивного обучения иностранным языкам / Е. С. Устинова // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 3. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 65–69.

УДК 811.133.1`243:37.0-048.87

Т. Л. Седач

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Данная статья посвящена вопросу обучения французскому языку в сотрудничестве. Автор рассматривает преимущества данного подхода в обучении над традиционными формами занятий. Автор относит к этому подходу метод проектов, подробно описывая работу над проектом, «педагогические мастерские», метод глобального подражания, дает толкование сути данных методов, их отличия и роли в обучении иностранному языку и французскому, в частности.

При обучении французскому языку в сотрудничестве речь идет о так называемом проблемном обучении, когда организация учебных занятий предполагает создание преподавателем проблемной ситуации. Как известно, к обучению в сотрудничестве относят метод проектов, коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, нетрадиционные формы занятий, метод «глобального подражания». Студентам предлагается наметить пути решения проблемы на основе активной самостоятельной деятельности, представить на общее обсуждение совместный результат (защита проекта). В ходе такой работы (групповой, межгрупповой, парной, а также индивидуальной) происходит творческое овладение профессиональными знаниями, определенными умениями и навыками, развитие мыслительных способностей. Желательно совместить индивидуальную и групповую работу, чтобы один вид учебной деятельности не был главным по отношению к другим.

Метод проектов интересен применительно к методике обучения французскому языку. Он включает в себя связь идеи проекта с реальной жизнью, заинтересованность в выполнении проекта со стороны всех его участников, ведущую роль консультативно-координирующей

функции преподавателя, самоорганизацию и ответственность участников проекта, нацеленность на создание конкретного образа; структурную завершенность проекта. Важная роль отводится при этом вопросу типологии проектов. Студентам можно предложить различную классификацию проектов. По доминирующему виду деятельности проект может быть исследовательским, творческим, ролево-игровым, информационным или практико-ориентированным [1, с. 82]. В предметно-содержательной области выделяется монопроект и межпредметный проект.

По характеру координации различают проекты с открытой, явной и скрытой координацией, а по характеру контактов – внутренний, региональный, международный. Что касается количества участников, то можно предложить личные, парные, групповые проекты. По срокам – предпочтительно краткосрочные или же средней продолжительности, а для студентов старших курсов – долгосрочные проекты. Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов. Разработка определенного проекта предполагает овладение рядом операций, из которых следующие моменты являются общими и применимыми к любому проекту: зарождение идеи проекта, ведущее к принятию определенных решений; содержание проекта, опирающееся на жизненный опыт студентов; идея проекта, отвечающая интересам всех его участников; формулирование проекта (основная цель, проблемы) [2, с. 96]. Можно предложить следующее распределение обязанностей по реализации проекта: совместная деятельность по реализации проекта, где происходит объединение действий обучающихся; сотрудничество в группах, межгрупповое взаимодействие; представление проекта в заранее оговоренной форме (защита, выставка, публикация, конкурс и т. д.); фазы рефлексии [3, с. 18]. Осмысление проделанной работы происходит на 2-х уровнях (преподавательском и студенческом): оцениваются результаты и процесс индивидуального и коллективного творчества, анализ личностного отношения к проектной работе.

Руководство проектом подчас требует от преподавателя таких качеств, которые отличаются от тех, что предъявляются к педагогу в традиционной системе образования. Чтобы быть хорошим руководителем проекта, надо владеть «технологией» обучения, быть профессионалом в своей области, отличаться организованностью самому и уметь организовывать других, иметь развитое чувство предвидения, уметь выступать в роли посредника, быть способным в любой момент оставить свою роль руководителя, чтобы стать участником процесса

[4, с. 43]. Говорить о проекте можно лишь в том случае, если студенты от статуса пассивных обучаемых переходят к уровню, когда они сами являются актерами, творцами собственного обучения; когда происходит смещение акцента с результата на сам процесс, что приносит радость, «роскошь человеческого общения». Этот аспект особенно важен при обучении французскому языку, начиная со второго семестра, когда студенты усвоили вводно-фонетический курс. Необходимо отметить, что метод проектов тесно связан с использованием новейших технологий.

К групповым альтернативным технологиям ученые относят проведение нетрадиционных занятий, в которых имеет место разделение на подгруппы (занятие-конференция, «круглый стол», путешествие и пр.). Происходит увеличение учебного актива студентов, основное ядро которого составляют консультанты. Обычно это хорошо успевающие и наиболее интересующиеся предметом студенты, которые проявляют желание помочь в обучении другим студентам. Преподаватель должен хорошо знать студентов, уровень их знаний, особенности личностных отношений в коллективе. Дополнительные затраты времени на подготовку таких занятий компенсируются большим педагогическим выигрышем.

Еще одним примером обучения в сотрудничестве, которое можно применять на занятиях по французскому языку, являются «педагогические мастерские». В этом плане интересен опыт работы группы французских преподавателей, организовавших работу в мастерских по принципу «Tous capables» («Все способны»). Новые приемы и виды работы были апробированы в течение 20 лет в Женеве в частных и государственных школах, а также в лицеях 20-го округа Парижа. Они дали положительные результаты. Технология «мастерских» основывается на идеях свободного воспитания Ж. Ж. Руссо, С. Френе, психологии гуманизма Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, К. Роджерса. Работа в «мастерских» организована в малых группах. Отличие этой технологии от проблемного обучения состоит в том, что «мастер» сам не ставит проблему, главное – не освоить информацию, а передать способы работы. В «мастерской» выслушивают каждого, идет обсуждение в парах, группах, отстаивается свой вариант решения задачи, детально изучается решение другой группы, т. е., происходит хорошо организованная социализация, где нет официального оценивания, что создает комфортные условия для всех участников [5, с. 31].

В отличие от обычного занятия, знания в «мастерской» не «даются», а «выстраиваются». Преподаватели французского языка, использующие эту технологию, отмечают, что на усвоение, например,

лексики уходит значительно меньше времени, чем в ходе формирования знаний на обычном занятии, так как студент произносит новые слова как во внутренней, так и во внешней речи, и прослушивает слова многократно, работая в парах и звеньях.

Интересной и плодотворной технологией обучения, способной вызвать у студентов интерес к французскому языку, является метод глобального подражания («Les simulations globales») [6, с. 316]. Эта методика появилась во Франции в конце 70-х годов и затем получила широкое распространение. Ее разработкой занимается «Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger – BELC». Один из создателей методики глобального подражания Ф. Дебизе подчеркивает, что «симуляция применительно к языку – это подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т. д.» [7, с. 24].

«Глобальное подражание» – это протокол или сценарий, который позволяет группе обучаемых создавать вымышленный мир. Этот мир – здание, деревня, остров, цирк – населяется действующими лицами, которые общаются между собой, и обучаемые воспроизводят в нем те функции языка, которые необходимы по данному сценарию. Этот метод предназначен для воссоздания в учебных условиях актов реальной коммуникации, т.е., создания ситуаций, подобных реальным, где обучаемые выступают в разных социальных ролях. Студент сам учится организации своего речевого и неречевого поведения в соответствии с ситуацией и своими коммуникативными намерениями.

Таким образом, в отличие от традиционных подходов обучение в сотрудничестве гармонично сочетает активную самостоятельную деятельность студентов и умение преподавателя выступать не в роли руководителя, а посредника и участника процесса реальной коммуникации.

Список использованных источников и литература

1. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 82 с.
2. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
3. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 18 с.
4. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 43 с.

5. Френе, С. Новая французская школа / С. Френе // Избранные пед. соч. (пер. с фр.). – М., 1990. – С. 31.

6. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 316 с.

7. Debyser, F. La pédagogie de français langue étrangère. – Paris, Hachette FLE, 1991. – 24 p.

УДК 372.881.1

А. М. Тараканова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ЛИНГАФОННОГО КАБИНЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ

В статье исследуется значимость применения современных компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Рассматриваются преимущества современного лингафонного кабинета по сравнению с традиционными средствами обучения фонетике. Использование мультимедийного лингафонного кабинета дает возможность преподавателю разнообразить формы, методы и приёмы обучения, более рационально распределить учебный материал, создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения, обеспечивает высокую мотивацию обучения.

Процесс совершенствования современного образовательного пространства в вузе во многом связан с активным внедрением инновационных компьютерных технологий и мультимедийных средств в организацию обучения иностранным языкам с целью подготовки квалифицированного, компетентного специалиста, способного к дальнейшему профессиональному росту.

Сегодняшние требования к образованию, где самостоятельная работа студентов является основной, заставляют высшую школу применять способствующие активному процессу обучения учебные методы и формы организации работы, которые развивают умение учиться, находить необходимую информацию, использовать различные информационные источники и развивать познавательную самостоятельность обучаемых [1, с. 106].

Последние достижения в области информационных технологий открывают перед преподавателями новые возможности для оптимизации

учебного процесса и его перевода на качественно новую основу. Современные технические средства обучения приумножают дидактические возможности традиционного обучения, способствуют более совершенной передаче знаний, одновременно обеспечивая наглядность, аудио- и видео поддержку, позволяют активнее использовать образовательный потенциал учащихся, сделать занятия более интересными и насыщенными.

В настоящее время невозможно представить обучение иностранным языкам без использования мультимедийных средств обучения. Мультимедиа представляют собой комплекс программно-аппаратных средств и оборудования, который обеспечивает одновременную работу с различными типами данных, такими как текст, рисованная графика, реалистические изображения, слайды, анимация, видео, звук, музыка. Применение мультимедийных средств предполагает активную роль студента в процессе усвоения знаний. Учащийся становится главной действующей фигурой, а преподавателю отводится роль активного помощника [2, с. 116].

Фонетика является такой лингвистической дисциплиной, где учебный процесс принципиально невозможен без использования зрительной и аудитивной наглядности. Современные лингафонные системы позволяют осуществлять все виды аудиовизуальной наглядности при обучении произношению, дают возможность преподавателю организовать одновременную работу в группах с элементами самостоятельных действий каждого студента, проконтролировать или скорректировать деятельность каждого учащегося на занятии.

В современном лингафонном кабинете каждый учащийся имеет индивидуальное рабочее место с возможностью подключения наушников с микрофоном, прослушивания / просмотра аудио/видеозаписей, проговаривания изучаемого материала с самопрослушиванием, создания записи своего голоса, а также вызова преподавателя в случае возникновения проблем.

Программа «Диалог Nibelung» – это программное обеспечение, позволяющее превратить обычный компьютерный класс в цифровую языковую лабораторию. В состав программы входят основной модуль, который позволяет преподавателю управлять выбранным классом, и модуль клиента, с которым работают учащиеся. Каждый класс может быть разделен на десять групп, каждая из которых может работать независимо со своим заданием и источником мультимедиа. Занятие в лингафонном кабинете можно спланировать таким образом, чтобы каждый студент изучал предмет в соответствии со своим уровнем языковой подготовки.

Программа предполагает возможность работы с несколькими режимами. В режиме «Самообучение» учащиеся могут работать самостоятельно с предложенными преподавателем аудио- или видеофайлами, добавлять закладки, прослушивать записи целиком или с отмеченного закладкой момента. В данном режиме можно записать свой голос, прослушать, сравнить свою запись с мастер-треком и визуально оценить отличия благодаря окну графического отображения аудио. Цифровой магнитофон обладает стандартными функциями обычного магнитофона, включая изменение скорости прослушивания, что может быть полезно при отработке скороговорок. В цифровом магнитофоне преподаватель может выбирать диапазон для трансляции аудио / видеозаписи, а также добавлять субтитры, которые студенты могут редактировать в процессе работы. По окончании работы преподаватель может собрать записи студентов и прослушать их в отдельное время на своем компьютере. Эта функция помогает сэкономить время при контроле заученных наизусть стихотворений, отрывков текстов, диалогов и т. п.

Режим «Работа с файлами» имитирует работу с бумажным раздаточным материалом, т. е. файлы раздаются учащимся, дается определенное время на выполнение задания, по окончании которого файлы собираются и сохраняются у преподавателя. Данная функция позволяет снабдить группу раздаточным материалом без необходимости распечатывать большое количество бумажных копий.

Режим «Дискуссия» можно применить для отработки диалогов и полилогов. Преподаватель может задать способ группировки студентов (по случайному принципу, по собственному выбору студента или по выбору преподавателя), прослушать разговоры либо поучаствовать в дискуссии, сделать запись отдельных учащихся, в парах или всей группы. Определенный интерес представляет функция телефонных переговоров, при которой ухудшается качество связи между говорящими, что позволяет создать условия общения, максимально приближенные к реальным.

Особого внимания заслуживает режим «Тестирование», в котором преподаватель может создавать и редактировать тесты с разными типами заданий (выбор одного или нескольких правильных ответов, определение соответствия, заполнение пропусков, запись голосового ответа). В вопросах теста могут быть использованы изображения, аудио- и видеоматериалы, что может значительно разнообразить тестовые задания (например, выбрать подходящую интонаграмму к произнесенной фразе, соотнести разные варианты произнесения фразы с правильным графическим изображением, выбрать верно произнесенный в определенной ситуации вариант фразы, заполнить пропуски после прослушивания текста и т. п.).

По сравнению с традиционными средствами обучения фонетике лингафонный класс обладает определенными преимуществами. Программное обеспечение мультимедийного лингафонного кабинета позволяет:

- увеличить время устной практики для каждого учащегося (студенты могут одновременно разговаривать, не мешая друг другу, либо выполнять индивидуальные задания параллельно);

- сэкономить время на контроль во время занятия (преподаватель может собрать записи студентов и прослушать / оценить их в отдельное время);

- создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения учащихся (студентов можно разделить на группы по уровню их языковой подготовки);

- увеличить объем самостоятельной работы;

- преодолеть личностно-психологический барьер общения (студенты могут продемонстрировать знание материала без необходимости каждому выступать перед классом);

- учащимся самостоятельно оценить свою речь, проанализировать недочеты в артикуляции звуков и интонационном оформлении фраз;

- обеспечить высокую мотивацию обучения (студенты с большим интересом воспринимают информацию, подкрепленную изображением со звуковым сопровождением; при помощи презентаций / аудиопрезентаций можно организовать выполнение и проверку определенных фонетических упражнений).

В целом, сочетание традиционных методических приемов обучения иностранным языкам и современных информационных технологий предоставляет преподавателю возможность сбалансировать учебный процесс, учитывая индивидуальные особенности студентов, использовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечить более высокий уровень усвоения учебного материала. Безусловно, использование мультимедийных лингафонных классов открывает превосходные возможности для преподавателей, творчески подходящих к планированию и проведению занятий.

Список использованных источников и литература

1. Щукин, А. Н. Новый интенсивный метод обучения / А. Н. Щукин // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 106–108.

2. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании / И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

Е. А. Чернякова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

В статье рассматривается вопрос возможности повышения эффективности учебного процесса при изучении грамматики английского языка на неязыковых специальностях вуза путем его геймификации, а именно посредством использования специальных мобильных приложений. Автор проводит анализ возможностей их применения при работе с грамматическим материалом при самостоятельной работе и на занятиях.

Одной из наиболее актуальных проблем преподавания грамматики английского языка студентам нелингвистических специальностей является необходимость адаптации этого процесса с учетом особенностей неязыковых специальностей.

Одним из решений указанной проблемы может стать использование дополнительных электронных систем обучения, в которых автоматизированы наиболее трудоемкие для преподавателя функции и возможности по организации игровых ситуаций, направленных на выработку необходимых языковых шаблонов и навыков коммуникации. Примером таких систем могут служить получившие в последнее время широкое распространение специализированные мобильные приложения для изучения иностранных языков, которые среди всех прочих достоинств обладают главным с точки зрения решаемых нами задач – возможностью в автоматическом режиме с применением современных методик обучения вырабатывать необходимые навыки коммуникации и языковые (грамматические) шаблоны. Это позволяет существенно изменить подход к изучению грамматики студентами нелингвистических специальностей, а также значительно разнообразить этот процесс, сделав его одновременно более увлекательным.

Одним из неоспоримых преимуществ любого мобильного приложения является его «близость» к обучающемуся – воспользоваться необходимыми образовательными возможностями можно практически мгновенно и в любой момент. Современные языковые мобильные приложения используют передовые методики для запоминания учащимся

необходимых знаний, адаптируясь индивидуально к потребностям каждого конкретного человека. Даже используя такое мобильное приложение в группе, преподаватель получает возможность сохранить высокую степень индивидуальности образовательного процесса, обеспечить которую в противном случае практически невозможно.

Использование языковых мобильных приложений на основе передовых методик запоминания и выработки навыков позволяет решать ряд задач:

- в значительной степени исчезает потребность в диагностике уровня знаний (мобильное приложение запоминает все действия и может в любой момент предоставить полную картину его успехов по изучаемой теме);

- считывание текущего состояния знаний происходит автоматически и не отнимает много времени у преподавателя;

- использование специальных методик позволяет адаптировать алгоритмы подбора тем для изучения, а также подходящих для конкретных людей видов активности.

Всё это позволяет прибегать к подобному виду учебной активности не только в редких случаях, а сделать его использование регулярным, что является необходимым условием для успешной выработки устойчивых грамматических шаблонов и навыков коммуникации [1, с. 177].

Являясь персональным компактным устройством, мобильный телефон наилучшим образом подходит на роль канала по доставке различных уведомлений и напоминаний, так как практически постоянно находится в зоне доступности. Кроме того, использование мобильных приложений в данном случае позволяет не только напомнить студенту о необходимости выполнить то или иное учебное задание, но и незамедлительно приступить к его выполнению. Интересным аспектом мобильных приложений является также наличие различных возможностей по дополнительной мотивации. Например, мобильный телефон может блокироваться для выполнения любых других функций до момента успешного выполнения необходимых заданий.

Изучение грамматики происходит при поддержке мобильного образовательного приложения, используемого для закрепления в игровой форме знаний, полученных на занятиях. При этом использование мобильного приложения происходит не только в индивидуальном, но и групповом режиме и может задействовать целую группу и внести элементы соревнования.

Рассмотрим преимущества данного метода с точки зрения студента:

– удобное структурированное изложение основных грамматических тем в понятной современной молодежи форме – мобильном приложении;

– возможность закрепить знания, усвоенные в ходе занятия в игровой форме и использовать специальные методики, направленные на гарантированное запоминание;

– формирование необходимых языковых шаблонов и коммуникативных умений как в режиме диалога «студент – мобильное приложение», так и в рамках внутригрупповой коммуникации;

– автоматизированный контроль над своевременностью и правильностью выполнения необходимых учебных действий;

– геймификация, как средство дополнительной мотивации.

С точки зрения преподавателя такой вид деятельности:

– является персонализируемым инструментом выработки устойчивых языковых шаблонов и навыков коммуникации;

– освобождает время преподавателя для формирования творческой среды изучения грамматики на занятии, в то время как мобильное приложение используется для решения повторяющихся, «рутинных», задач;

– позволяет выявить наиболее проблемные вопросы или темы, требующие повторного рассмотрения при наличии соответствующих механизмов аналитической обработки результатов обучения;

– дает преподавателю точную картину прогресса каждого отдельного студента;

– предоставляет дополнительные возможности стимулирования и мотивации к изучению грамматики английского языка;

– вносит разнообразие в учебный процесс;

– стимулирует студентов к самостоятельной работе над материалом [1, с. 179].

Следующие приложения могут помочь совершенствовать грамматические навыки студентов и одновременно разнообразить и дополнить учебный процесс, но полноценной заменой реального преподавателя и аудиторного занятия они не являются.

Grammar Up: – предлагает викторины по более чем 20 разделам грамматики и лексики.

Grammar Express: Tenses: – грамматические уроки, правила, вопросы с вариантами ответов и объяснениями. Приложение записывает индивидуальный прогресс, как только пользователь начинает проходить тесты. Может использоваться для мониторинга пробелов в знаниях и их коррекции. Tenses является одним из серии приложений. Также существуют Grammar Express: Articles / Prepositions / Degrees / Actives and Passives и др.

Practice English Grammar: – многоуровневые задания, вопросы, карточки, обучающие игры, грамматические статьи.

Learn English Grammar: – тысячи вопросов для тренировки и закрепления грамматических навыков на четырёх уровнях.

English Grammar in Use Activities» (программа от Cambridge University Press) – доведение до автоматизма употребления коммуникативно значимых структур.

Можно также отметить «English Grammar Free» и «Learn English». Данный список не является полным и может дополняться и изменяться исходя из технических возможностей, индивидуальных предпочтений и уровня владения языком.

Подводя итог можно отметить, что специализированные языковые мобильные приложения позволяют персонализировать процесс изучения грамматики английского языка, помогают выработать устойчивые языковые шаблоны и навыки коммуникации, привносят в процесс изучения грамматики английского языка игровую составляющую и элементы соревнования, предлагают новые методы управления учебным процессом и мотивации студентов. Однако использование мобильных приложений при изучении грамматики английского языка студентами нелингвистических специальностей требует разработки согласованной методики преподавания как предмета с использованием мобильного приложения, так и содержания самого мобильного приложения.

Список использованных источников и литература

1. Суховалова, Е. А. Автоматизированные системы интерактивного контроля знаний как механизм персонализации учебного процесса при изучении грамматики английского языка / Е. А. Суховалова // Обучение профессиональному иноязычному общению (социально-политический дискурс) / Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 20 (653). Сер. Педагогические науки. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 176–180.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 811.111'42

Ю. Е. Акулич
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей обучения иноязычному говорению студентов специальности «Психология». Актуальность работы заключается в необходимости принимать во внимание специфику обучения иностранному языку студентов психологического профиля. Опыт преподавания английского языка в вузе студентам психологического факультета показывает, что одним из наиболее эффективных средств обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов является использование речевых ситуаций прагматического характера.

Формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста выступает сегодня главной целью обучения иностранному языку на неязыковых специальностях в вузе, поскольку позволяет в дальнейшем использовать иностранный язык в качестве средства профессионального и межличностного общения. Сформированность коммуникативной компетенции у студентов, изучающих психологию и педагогику, подразумевает умения: 1) устанавливать психологический контакт с партнером, проявлять эмпатию; 2) адекватно использовать профессиональную терминологию и речевые формулы для выражения коммуникативного намерения в ходе консультативной и научно-методической деятельности; 3) добиваться своевременного принятия позитивных решений. Использование прагматических ситуаций на занятиях по изучению иностранного языка способствуют формированию коммуникативной компетенции.

Речевая прагматическая ситуация – основа функционирования общения, включающая цель общения, явные или скрытые намерения говорящего, его поведенческую тактику, речевое поведение, установки, отношение говорящего к высказыванию и к собеседнику, организацию

высказываний, выбор тематики и формы коммуникаций. Рассмотрим все аспекты немного подробнее [1].

а) Коммуникативные намерения говорящего и его мотивы. Вступая в речевое взаимодействие, будущие психологи могут преследовать различные цели, явные или скрытые. Основными типичными целями речевого общения являются:

– информационная – сообщение / получение необходимой информации, оказывающей прямое или скрытое воздействие на вербальное / невербальное поведение собеседника, направленное на осмысление говорящим ситуации общения, предоставляя ему определенную свободу в выборе речеповеденческой тактики: сообщение информации, выражение согласия / несогласия, запрос информации, выражение скрытого волеизъявления;

– оценочно-воздействующая – оказание аксиологического воздействия на собеседника, вербальное выражение эмоциональной оценки, стремление создать необходимую коммуникативную атмосферу, апелляцию к ценностям собеседника;

– эмоционально-воздействующая – определить эмоциональное состояние собеседника: одобрение, похвалу, оценочное суждение-мнение, симпатию, радость и др.;

– регулятивно-побудительная – направлена на управление поведением партнера и выражает непосредственное побуждение к совершению действия (совет, просьба, жалоба, требование, приказ, аргументация и др.) [2].

б) Речевая тактика и типы речевого поведения.

Использование речевых тактик в ситуативном общении усложнено тем, что ход ситуации не может быть запланирован заранее во всех деталях, как это возможно при подготовке к монологической речи, потому что неизвестно речевое поведение собеседника на той или иной стадии развития беседы [3].

Существуют различные тактики речевого поведения. Если стратегической целью является получение максимума информации, можно применить речевую тактику «перевоплощение». Эта тактика более характерна для профессионального общения будущего психолога и заключается в том, что социальный работник как бы искусственно устанавливает разрыв в знаниях, перевоплощаясь при этом в «незнайку».

Например, тактика «обобщение» используется для того, чтобы показать, что неблагоприятная информация, только что приведенная, например, в случае из жизни, не просто «случайна» или «исключительна».

«Приведение примера» – тактика, показывающая, что общее мнение основано на конкретных фактах (опыте).

«Усиление» направлено на лучший или более эффективный контроль за вниманием слушающего («привлечение внимания»), на улучшение структурной организации неблагоприятной информации, на подчеркивание субъективной макроинформации.

«Неожиданность» – использование в речи неожиданной или неизвестной информации.

«Провокация» – на короткое время вызывается реакция несогласия с излагаемой информацией, чтобы использовать этот период для подготовки слушателей к конструктивным выводам, для уточнения и более четкого определения собственной позиции [1].

«Аргументация» – виды сообщений те же, что и в доказывании, но со специальным подбором фактов и упорядочиванием аргументов для убеждения и переубеждения адресата, иногда с представлением тезиса и аргументов в виде несвойственных им высказываний, добавлением эмоционально-оценочного модуса, манипуляцией с модусами мнения и знания.

«Уговаривание» – просьба, предложение, совет, пожелание, навязывание, обольщение, подкуп и др.

Еще одним тактическим приемом и способом реализации интенции коммуникантов служит вежливость и солидарность. Категория вежливости – это национально-специфическая коммуникативная категория, содержанием которой является система стратегий коммуникативного поведения, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение.

Важным для учета при построении коммуникативной роли являются также ценностные установки участников коммуникации. Апелляция к общечеловеческим ценностям, таким как моральный долг, доброта, рациональность поведения является тактическим приемом достижения цели.

Таким образом, воздействие на ситуацию общения – есть влияние, оказываемое говорящим на реципиента с помощью лингвистических, паралингвистических и нелингвистических символических средств в процессе речевого общения, отличающееся особыми предметными целями говорящего, которые включают изменение личностного смысла того или иного объекта для реципиента, перестройку категориальных структур его сознания, культурную общность, к которой он принадлежит, обуславливающую стереотипы поведения, психического состояния (самооценки и ценностных установок) либо психофизиологических процессов. Умение успешно управлять своими прагматическими намерениями, речевым поведением и тактиками на иностранном языке позволит будущим психологам достичь поставленной коммуникативной цели.

Список использованных источников и литература

1. Wunderlich, D. Pragmatik. Sprechsituation. Deixis / D. Wunderlich // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. – 1971. – № 3. – P. 45–49.

2. Bogushevich, D. G. A Structural Approach to the Pragmatic Components of Language / D. G. Bogushevich, M. K. Vetoshikina // Proceedings of the 16 International Congress of Linguistics // Conference. – Paris, 1997. – Vol. 16. – P. 17–32.

3. Астафурова, Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 19.00.02 / Т. Н. Астафурова. – М., 1997. – 27 с.

УДК 81'243:37.016:808.5

Н. В. Брянцева

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются трудности овладения диалогической формой общения на иностранном языке, а также некоторые вопросы овладения умениями данной формой общения, в частности, поэтапность формирования этих умений, методы и приемы обучения диалогической речи. Подчеркивается важность использования ролевых игр в обучении диалогической речи на занятиях по французскому языку.

Одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики обучения французскому языку является обучение устному общению. Навык говорения должен быть настолько развит в процессе обучения, чтобы студенты могли общаться на иностранном языке, как только в этом возникнет необходимость. Формой социально-речевого общения, основой сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности является диалогическая речь. Диалогическая речь – это «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения [1, с. 6].

При обучении студентов диалогической речи на французском языке должны учитываться ее главные психологические особенности – ситуативность и реактивность.

Диалогическая речь считается преимущественно ситуативной, поэтому часто ее содержание может быть понято лишь с учетом той ситуации, в которой она создается. И в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения. Р. К. Миньяр-Белоручев различает реальные и учебные речевые ситуации. В реальных речевых ситуациях коммуникативные задачи не формулируются, так как побуждение к речи создает повседневная жизнь. Учебные речевые ситуации отягощены всем комплексом учебных трудностей, а именно необходимостью создавать и формулировать коммуникативную задачу, объяснять студентам их роли, а также имитировать место и время действия [2, с. 162].

Реактивность обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке. Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.

Помимо умения говорить, диалог предполагает умение аудировать. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего. Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т. д. Таким образом, студентам необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями [3, с. 178].

Научить студентов общению на занятиях по иностранному языку необходимо не только через воспроизведение заученных чужих фраз, но и создавая условия, при которых у них появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли, то есть потребность говорить. Задача преподавателя – предложить определенный подбор лексики, который должен быть усвоен непосредственно в связи с конкретной ситуацией. Ситуации должны быть близкие для понимания с тем, чтобы студенты могли при изменении ситуативных

условий внести творческий элемент в рамках предложенного лексического материала.

Овладение диалогической речью требует активизации личностного и языкового потенциала студентов. Для стимулирования творческой активности студентов необходимо создать особую атмосферу непринужденности, спонтанности, заинтересованности в общении друг с другом, так как диалог – это не просто реплики, а эмоциональное, активное общение собеседников как личностей со своим жизненным опытом, взглядами, интересами. Обучение диалогической речи может стимулироваться следующими путями: наглядностью, текстом (прослушанным или прочитанным), просмотренным фильмом, вербально заданной ситуацией.

В процессе обучения диалогической речи немаловажную роль следует отводить играм. Использование ролевых игр дает широкие возможности для активизации учебного процесса. Ролевая игра – методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником [4, с. 22]. Игра активизирует стремление студентов к контакту друг с другом и преподавателем, создает условия равенства в речевом партнерстве. Игра дает возможность робким, неуверенным в себе студентам говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. В ролевой игре каждый получает роль и должен быть активным партнером в речевом общении.

В ролевой игре не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, правильно отреагировать на реплику.

Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов студентов, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке, и в этом смысле она выполняет мотивационно-побудительную функцию. Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков

и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях.

Диалогическое общение студентов на протяжении всего курса обучения проходит несколько этапов: 1) простые реплики; 2) комбинированные диалоги; 3) дискуссии или свободные беседы [5, с. 15].

На начальном этапе диалог не отличается большим объемом языкового материала – словарного, грамматического, фонетического. На самых первых занятиях могут быть предложены модели диалогов, задание в которых сводится к повторению слов в виде эмоциональных реплик, не представляющих собой особую трудность, но в то же время вызывающих интерес к воспроизведению. Они к тому же легко запоминаются. Уровень высказываний сводится к одной или двум коротким репликам или фразам в мини-диалогах. На этом уровне происходит формирование самых простых высказываний, полностью повторяющих модель диалога, предложенного преподавателем. Материалом для общения служат однотипные диалоги-модели (вопрос-ответ, подтверждение или отрицание сказанного). Студенты заучивают диалог-модель наизусть. Диалог-образец служит основой для создания студентами собственных диалогов с измененными названиями стран, языков, профессий и т. д.

На среднем уровне происходят обмен взаимосвязанных 2–3 предложений и комбинирование мини-диалогов. На этом этапе студенты в процессе общения задают друг другу вопросы, обмениваются мнениями, дают развернутые ответы, развернутое описание предмета или рисунка, предлагают темы для продолжения беседы. Усложняется языковой материал: лексика, грамматика. Тематика становится более обширной, разнообразной.

Завершающий уровень предполагает дискуссионный характер диалога в виде тематической беседы, спора, обсуждения проблемы, интервью. В зависимости от темы в обсуждении могут участвовать более двух студентов, а иногда и целая группа. Обсуждению предшествует предварительная работа – это прочтение какого-либо текста на заданную тему, просмотр видеосюжета или прослушивание информации по кассете и т. д. Преподаватель знакомит студентов с новым языковым материалом, речевыми моделями, ставит перед ними вопросы на понимание.

Таким образом, в результате обучения диалогической речи у студентов формируются коммуникативные знания, то есть умения спонтанно высказаться на определенные темы. Другими словами, студенты свободно рассказывают о себе, автоматически воспринимают высказывания

других, выражают собственное мнение, приобретают навыки аудирования, а также знания культуры страны изучаемого иностранного языка.

Список использованных источников и литература

1. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев: Рад.шк., 1989. – 158 с.
2. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
3. Щукин, А. Н. Обучения иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
4. Лившиц, О. Л. Ролевая игра на уроках иностранного языка в 8 классах / О. Л. Лившиц // Иностранные языки в школе. – № 5. – 1987. – С. 21–24.
5. Бим, И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – № 1. – 1989. – С. 12–26.

УДК 37.013.3:81'243:37.091.212

М. В. Везеро
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается проблема преподавания иностранного языка в группах студентов с разным уровнем подготовки. Путем решения данной проблемы может быть достигнуто построение обучения на основе внутренней дифференциации. Автором делается попытка проанализировать возможности информационно-коммуникационных технологий для организации обучения на основе дифференцированного подхода, способствующего повышению качества подготовки студентов вуза по иностранному языку.

В настоящее время очевидным является утверждение о том, что иноязычная подготовка выступает важным компонентом

профессиональной подготовки специалиста. Специалист высокого профессионального уровня может состояться при условии владения им иностранным языком. Таким образом, можно говорить о существовании социального заказа на повышение качества подготовки специалистов в области иностранного языка. Однако, к сожалению, следует признать, что довести качество подготовки специалиста до требуемого уровня не всегда удастся. Причину сложившейся ситуации мы видим в наличии ряда противоречий, которые мешают эффективной организации процесса обучения. Во-первых, рост требований к уровню языковой подготовки специалистов, с одной стороны, сопровождается сокращением гуманитарной составляющей подготовки студентов, с другой. Следовательно, выходом из данной ситуации может служить только интенсификация процесса обучения, поиск новых, более эффективных форм. Во-вторых, наблюдается противоречие между индивидуальным характером овладения иностранным языком и массовым характером образования. Традиционное деление на подгруппы, несомненно, способствует повышению качества обучения, однако не является полным решением данной проблемы. Не всегда есть возможность формировать подгруппы по иностранному языку с учетом уровня подготовленности студентов, который значительно разнится на неспециальных факультетах вуза. А такие субъективные характеристики, как мотивация, индивидуальный стиль деятельности, работоспособность, специальные способности, вообще остаются без внимания преподавателя. Все вышеизложенное говорит о необходимости построения процесса обучения иностранным языкам на основе внутренней дифференциации.

Использование дифференцированного подхода при обучении иностранному языку в вузе предполагает условное разделение языковой группы на определенных этапах занятия на несколько команд, в каждой из которых используется своя стратегия достижения поставленных целей и задач. Оставляя неизменным содержание обучения, мы можем варьировать пути достижения поставленных задач у учащихся с разными индивидуально-типологическими характеристиками. Учет этих характеристик и проектирование на их основе индивидуальной образовательной траектории для каждого студента и является, на наш взгляд, способом вывести иноязычную подготовку будущих специалистов на более высокий уровень.

Вместе с тем, не следует забывать, что обучение протекает в условиях ограниченности временных ресурсов. В результате, процесс обучения иностранному языку все более выносится за рамки аудиторной работы, преподаватель перестает быть единственным

носителем знаний, выполняя направляющие, корректирующие и контролирующие функции. И здесь трудно переоценить значение информационно-коммуникационных технологий для иноязычной подготовки студентов, которые, во-первых, позволяют не ограничивать более процесс обучения во времени и пространстве, и, во-вторых, предоставляют широкие возможности для дифференциации обучения иностранным языкам, что в значительной мере способствует интенсификации обучения и выступает средством, позволяющим вывести качество иноязычной подготовки специалистов на новый, более высокий уровень.

Современные информационно-коммуникационные технологии обладают значительным дидактическим потенциалом. Так, П. В. Сысоев выделяет 11 основных дидактических свойств, которыми обладают современные ИКТ [1]. Наибольшее значение для дифференциации процесса обучения иностранному языку, на наш взгляд, имеют следующие:

- многоуровневость информационно-коммуникационных технологий (в сети Интернет можно найти материал различной языковой сложности и разной глубины освещения проблемы);

- возможность создания личной зоны пользователя (социальные сети, блоги, подкасты);

- реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве (например, социальный сервис «Вики», где несколько пользователей могут совместно работать над созданием контента);

- возможность выстраивания обучающимися с помощью преподавателя индивидуальной образовательной траектории.

Здесь мы находим целесообразным остановиться на некоторых сервисах, доступных учащимся и педагогам, которые могли бы быть полезны преподавателям, использующим в обучении дифференцированный подход.

Подкасты, представляющие собой сервисы, которые дают возможность пользователям самим создавать аудио- (podcast) и видео- (vodcast) файлы и свободно загружать себе для просмотра и прослушивания файлы, созданные другими пользователями, являются неограниченным ресурсом для развития умений говорения и аудирования на иностранном языке. Работа с подкастами носит открытый, творческий характер, может быть использована учащимися разного уровня подготовленности на разных этапах обучения. Традиционно подкасты чаще используются для индивидуальной работы, хотя, на наш взгляд, на основе подкастов можно организовать работу в малых однородных группах. Преимуществом подкастов является то, что в учебном

процессе они могут выступать и как средство обучения (например, в формировании навыка аудирования иноязычной речи), и как конечный продукт деятельности (например, запись подкаста). К несомненным достоинствам подкаста можно отнести мобильность, которую они вносят в процесс обучения. Учащиеся могут загружать подкасты на мобильные телефоны, планшеты и слушать в любое удобное время и в любом удобном месте.

Блоги, форумы, социальные сети также носят двусторонний характер, позволяя учащимся выступать как в качестве создателей, так и в качестве реципиентов контента на иностранном языке. Здесь может размещаться информация любого формата: аудио, видео, текст, фото. Данные сервисы дают возможность гибко сочетать элементы индивидуальной (блоги, социальные сети) и групповой (вики) работы.

В последнее время все большую популярность приобретает использование мобильных телефонов в обучении иностранным языкам. Ряд исследований, проведенных в США, Великобритании, Китае, Японии и других странах, показали, что мобильные телефоны могут выступать как дополнительное средство интенсификации процесса обучения лексике и грамматике иностранного языка [2], поскольку дают возможность сделать процесс обучения непрерывным. С помощью мобильного телефона преподаватель может загрузить материал по чтению или аудированию. С целью развития навыков говорения преподаватель может предложить студентам записать на диктофон мысли и идеи, возникшие у них в процессе чтения или слушания, которые впоследствии можно обсудить в рамках парной или групповой аудиторной работы. Кроме того, мобильные телефоны являются распространенным средством доступа к социальным сетям, таким как Twitter, Facebook, MySpace. Общение в социальных сетях, происходящее обычно в письменной форме, способствует развитию письменной речи учащихся, которая обычно у них слабо развита. Sms-сообщения могут выступать в качестве способа организации групповой работы. Для расширения словарного запаса можно использовать кроссворды и лингвистические игры, скачанные в мобильный телефон. В играх всегда присутствует развлекательный и соревновательный элемент, что способствует концентрации внимания и развитию произвольной памяти. Ну и наконец, мобильный телефон – это компактный словарь, который всегда под рукой.

Мы привели только некоторые способы использования мобильных телефонов как средства интенсификации учебного процесса. Трудно не согласиться с тем, что использование мобильных телефонов дает широкие возможности для дифференциации обучения,

поскольку учащиеся могут работать с учебным материалом в удобное время и в удобном темпе, да и сам материал можно варьировать в зависимости от уровня подготовленности и интересов учащегося. И несмотря на ряд недостатков, которые связаны, главным образом, с дороговизной мобильной связи, использование мобильных телефонов расширяет возможности преподавателя в организации внеаудиторной работы студентов и интенсификации процесса изучения иностранного языка.

Список использованных источников и литература

1. Сысоев, П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12–21.

2. Burston, J. Mobile-Assisted Language Learning: A Selected Annotated Bibliography of Implementation Studies 1994–2012 / J. Burston // Language Learning and Technology. – 2013. – Vol. 17. – № 3. – С. 157–225.

УДК 37.091.3:811.111'25-057.875

Л. Д. Грушова, А. В. Бурак
(ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

В данной статье рассматриваются вопросы обучения переводу студентов неязыковых специальностей. Описываются трудности, возникающие у студентов при переводе текстов, в частности, лексического, стилистического и культурологического характера. Авторами предлагаются переводческие упражнения – языковые, формирующие элементарные предпереводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур исходного иностранного языка и языка перевода, и коммуникативные, формирующие умения выполнять необходимые действия в переводе.

Основная цель обучения студентов неязыкового профиля иностранному языку является подготовка специалистов, умеющих читать иностранную литературу любой степени сложности с извлечением необходимой информации, обладающих навыками перевода текстов по специальности, имеющих разные стилистические особенности.

Вопросами обучения письменному переводу посвящены работы И. С. Алексеевой, В. Н. Комиссарова, Л. К. Латышева, Р. К. Миньяр-Белоручева, А. Нойберта, А. Хутарко; вопросами перевода оригинальной литературы по специальности также занимались И. А. Цатурова, Н. А. Каширина, А. Н. Усачев, С. Р. Хайрова, Т. В. Серопегина и др.

Известно, что главной целью каждого перевода является достижение коммуникативной эквивалентности между текстами различных языков. При обучении переводу студентов неязыкового профиля важными являются не только языковая сторона переводимого текста, но также и знание его исторических, национальных, социально-культурных аспектов. Незнание этих особенностей может привести к неадекватности перевода и определенным стилистическим или семантическим погрешностям, а в некоторых случаях и к прямому искажению смысла.

Процесс перевода оригинальной литературы по специальности представляет для студентов неязыковых факультетов наиболее сложный вид работы, так как большинство из них не имеют глубоких знаний грамматики, не владеют нюансами лексических значений слов, не обладают достаточными страноведческими знаниями, а студенты 1-го курса не знают основ своей будущей специальности, не владеют стилистическими приемами перевода, поэтому их перевод является, как правило, дословным, не всегда соответствует литературному переводу и, в основном, не доставляет им творческого удовлетворения.

Поэтому необходима предварительная работа по подготовке студентов к данному виду деятельности. Многие исследователи в области перевода (М. П. Брандес, В. И. Повторов и др.) считают, что обучение переводу целесообразно начинать с «предпереводческих» упражнений, формирующих навыки и умения перевода того или иного вида. Предпереводческие упражнения имеют целью создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить у студентов наличие языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные высококвалифицированные переводчики [1, с. 64].

В. Н. Комиссаров подразделяет переводческие упражнения на *языковые*, формирующие элементарные предпереводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур исходного иностранного языка и языка перевода, и *коммуникативные*, формирующие умения выполнять необходимые действия. Эти упражнения включают задания по подбору соответствий и вариантов перевода при

переводе высказываний и отрезков текста разной трудности в зависимости от поставленной цели перевода и предполагаемого адресата [1, с. 65–73].

На подготовительном этапе целесообразно осуществить подбор словарей и справочников в соответствии с тематикой текста. Обращение к словарям и справочникам на подготовительном этапе должно быть ограничено рамками лишь самого общего анализа текста. Нецелесообразно на этом этапе уточнять по словарю, а тем более выписывать значения всех незнакомых слов, поскольку многие из этих значений при конкретном контекстуальном анализе на последующем этапе могут не соответствовать правильному значению слова, словосочетания или раскроются с меньшей потерей времени.

На подготовительном этапе целесообразно осуществить также подбор аналогичных текстов на языке перевода, которые могли бы служить своеобразным эталоном оформления текстов данного типа. С помощью специальных заданий, рассчитанных на формирование навыков работы с текстом, студенты отрабатывают создание плана или краткой аннотации к переводимому тексту с целью уяснения для себя его содержания. Предлагаемые учебные задания направлены на выработку умения формировать стратегию конкретного переводческого процесса и делать анализ-прогноз при последующем переводе.

Таким образом, очень важен подготовительный этап, на котором производится предпереводческий анализ текста оригинала в целом, уточняется коммуникативная ситуация в исходном тексте. Приоритеты в восприятии информации, содержащейся в тексте оригинала, находят свое воплощение в коммуникативных заданиях. Игнорирование подготовительного этапа может привести к ошибкам и погрешностям на последующих этапах перевода.

В ходе основного этапа осуществляется собственно перевод как выражение содержания оригинала средствами языка перевода. Целесообразно начинать перевод отдельных отрезков оригинального текста, которые обладают достаточной синтаксической и смысловой самостоятельностью. Обычно таким отрезком оказывается одна фраза – простое или сложное небольшое предложение. Студенты учатся выбирать в языке перевода соответствия различного рода: независимые от контекста однозначные эквивалентные соответствия, контекстуально зависимые вариантные соответствия или трансформационные соответствия.

Важным моментом на данном этапе переводческой деятельности является осознание обучающимися того, что перевод осуществляется, как правило, с учетом смысла всей фразы, а не пословно. С целью

отработки переводческих навыков студентам можно предложить задания для комментирования собственных действий. При этом преподавателю важно обращать внимание студентов на соответствие перевода всем нормам языка (грамматическим, орфографическим, лексическим, стилистическим), избегать пропусков существенных элементов подлинника или дифференцировать значение данного слова. Обращение к словарям и справочникам целесообразно производить по ходу появления незнакомых или многозначных слов, не выписывая их все одновременно, как это иногда делают студенты.

Учебные задания в рамках завершающего этапа перевода направлены на устранение погрешностей, выявившихся при прочтении всего текста перевода, – незнакомые формулировки, громоздкие конструкции, порядок слов, неэстетичные повторы и т. д.

Таким образом, обучение студентов неязыкового профиля переводу текстов по специальности может быть эффективным, если оно будет проводиться на основе текстов разной стилистической направленности, содержащих серию заданий, способствующих развитию умений и навыков переводческих технологий, которые станут необходимым инструментом в пополнении знаний иностранного языка, необходимых для своей будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников и литература

1. Комиссаров, В. Н. Теоретические основы методики обучения перевода / В. Н. Комиссаров. – М., «РЕМА», 1997. – 110 с.

УДК 811.133.1 (072)

А. В. Квачек
(БГУ, Минск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье изложен опыт преподавания интерпретации текста как аспекта изучения иностранного (французского) языка с позиций комплексного филологического анализа. Художественное произведение в этом случае рассматривается как целостная система, в которой форма и содержание тесно взаимосвязаны. Благодаря изучению оригинальных текстов студенты знакомятся с французским языком во всем

его разнообразии, обогащают активный и пассивный словарь, развивают способность к языковой догадке, моделируют национальную языковую среду.

Специфика художественного текста как объекта филологического анализа требует предварительной разработки некоторых важных методических и лингвистических аспектов этого предмета. В преподавании интерпретации текста как одного из аспектов курса «Французский язык» одной из важнейших проблем является установление подхода и системы принципов комплексного анализа текста.

За время преподавания (с 2003 года) со студентами III–V курсов мы выработали интегрированный подход к интерпретации текста. Следует отметить, что этот аспект изучения французского языка внесен в структуру билета, в том числе и на государственном экзамене. Мы полагаем, что именно владение методологией и терминологией филологического анализа и отличает специалиста от рядового читателя, который нередко оценивает произведение с позиции «мне лично понравилось / не понравилось». Филолог должен уметь объяснить свои впечатления о прочитанном, давая в то же время объективную оценку достоинствам текста (если они имеются).

Студенты-филологи постепенно овладевают основными принципами, методами и приемами анализа текста. В процессе обучения формируется умение выделять и раскрывать идейно-художественные достоинства произведения в рамках комплексного филологического анализа.

Наш подход к интерпретации текста учитывает достижения литературоведения, лингвистики, философии, раскрывая взаимосвязь языковой организации текста с его идейным содержанием и обеспечивая его целостное восприятие [1].

Мы рассматриваем контекстуальное взаимодействие средств различных языковых уровней (лексического, грамматического, словообразовательного и фонетического).

Лингвистические категории помогают обнаружить ключевые образы и символы, входящие порой в различные культурные концепции. Языковые средства дополняют социальное и идейное содержание этническим и культурным материалом. Важнейшими этапами комплексного анализа являются лингвокультурологическая интерпретация лексических единиц, а также изучение видовременных форм глаголов и сложных синтаксических конструкций.

Грамотно проведенный стилистический анализ текста позволяет полнее и глубже понять основную мысль текста, главную идею

произведения через выявление его структуры. В художественном произведении языковой материал становится эстетически значимым, обогащается дополнительным смыслом. Выявление потенциального смысла языковых средств и стилистических приемов, используемых в произведении, приобщает к его художественному миру. Особенности личности автора влияют на его стиль. Стилистический анализ также дает представление об эмоциональном состоянии автора, о некоторых чертах характера, о его мироощущении, уровне общей и языковой культуры, языковых и неязыковых интенциях.

Лингвостилистический анализ включает произведение в более широкий историко-культурный контекст, дает представление о тексте как о динамическом явлении. Лингвокультурологический подход в анализе помогает увидеть отраженные в языке особенности национального менталитета.

Мы понимаем художественный текст как целостную систему языковых элементов, соединенных общей концепцией творческого замысла. В ходе работы над текстом студенты устанавливают новые признаки, которые появились у разноуровневых языковых средств. Таким образом, они усваивают, что язык художественного произведения – это динамическая система, представляющая собой единство формы и содержания.

Мы применяем следующие методические принципы филологического анализа текста: принцип историзма, учета взаимосвязи и взаимообусловленности формы и содержания произведения, принцип уровневого подхода к анализу текста, принцип координации частного и общего; семантико-стилистический метод.

Этот подход дополняет и углубляет литературоведческое изучение художественного текста. Результаты лингвистического исследования обобщаются путем анализа основных функциональных аспектов: определения жанра произведения, его внешней композиции (архитектоники), структуры повествования, пространственно-временной организации и интертекстуальных связей. Элементы языковой структуры художественного текста интерпретируются путем соотношения с персонажем и внетекстовой реальностью – религией, культурой и искусством.

Нашу цель мы видим в том, чтобы научить студентов давать функциональную и лингвоэстетическую интерпретацию языковым единицам, выработать у них навыки комплексного филологического анализа различных художественных произведений. Материалом для анализа служат небольшие по объему отрывки из произведений классической и современной французской литературы. Порядок подбора текстов может быть по желанию преподавателя как хронологический, так и логический. Некоторые аспекты анализа связаны с последовательным

рассмотрением двух произведений, что дает возможность сопоставить и показать разные типы категорий или текстовых структур.

Мы стараемся учитывать различный уровень общеязыковой подготовки студентов III курса. В связи с тем, что на отделение французской филологии филологического факультета БГУ в последние несколько лет (с 2012 года) поступают абитуриенты, изучавшие в средней школе какой-либо другой иностранный язык (английский или немецкий), их лингвистическая подготовка даже на старших курсах может быть слабее, чем у сокурсников, изучавших французский язык в школе. Предвидя проблемы в подборе заданий, мы воспользовались предложенной возможностью и опубликовали в электронном альманахе кафедры теории литературы БГУ образцы комплексного анализа художественного текста [2, 3]. Для студентов это доступный способ знакомства с новым для них аспектом изучения французского языка. Предложенные нами тексты (сказки Ш. Перро) общеизвестны, что облегчает усвоение новых лексико-грамматических конструкций. За оригинальным текстом и звуковой дорожкой (что очень полезно для студентов, чьим языком в школе был английский или немецкий) следуют наш перевод и филологический комментарий к тексту.

Роль перевода при анализе иноязычного произведения очень важна для выявления стилистических особенностей, предназначенных для выражения его образного строя и эстетического воздействия на читателя. Литературоведческие факторы влияют на образно-языковой строй произведения. Мастерство автора выражается в использовании языковых единиц разных уровней. Например, мораль сказки Ш. Перро «Красная Шапочка» связана с антропонимическими характеристиками, которые присвоены волку во французском языке. В сказке обыгрываются образные выражения, которые не имеют эквивалентов в русском языке. Когда в отношении девушки французы говорят «она видела волка» (*elle a vu le loup*), то имеют в виду наличие у нее вполне определенного опыта, поэтому глубинная мораль сказки не всегда понятна русскоязычному читателю. Девочка не узнала Волка, и это тоже объяснимо. По-французски «*loup-garou*» – оборотень, то есть Волку изначально присуща способность перевоплощаться, и в то же время разговорное обращение «*mon loup*» соответствует русскому «мой зайчик» или «котик».

Дидактика сказки Ш. Перро выводится также из анализа социокультурной обстановки, в которой разворачиваются события. В семье Красной Шапочки в трех поколениях женщин не было ни одного мужчины. Это значит, что девочка получала любовь, но не опеку. Ее обожали, но отправили в лес одну, хотя знали, что там волки. Сюжет отражает исторические условия. Сказку читала (или слушала)

племянница Короля-Солнца, во Франции расцвет абсолютной монархии, и печальный конец Красной Шапочки очень показателен. Простые девушки не имеют понятия о нормах морали, поэтому должны брать пример с королевских особ. Вот если они будут такими скромными и работающими, как Золушка, то выйдут замуж за принца.

Итак, начиная с наиболее известных произведений эпохи французского классицизма, мы постепенно рассматриваем отрывки художественных текстов вплоть до произведений наших современников.

Студенты осваивают начальный и углубленный этапы филологического анализа – лингвистический и стилистический анализ текста. Студенты учатся анализировать разные единицы литературного текста и создавать соответствующие методики, которые позволят в дальнейшем самостоятельно интерпретировать французские тексты при написании курсовых и дипломных проектов.

Список использованных источников и литература

1. Якобсон, Р. О. Избранные работы: пер. с англ., нем., франц. / О. Р. Якобсон / Сост. и общ. ред. В. А. Звегинцева. – М.: Прогресс. – 455 с.

2. Квачек, А. «Спящая Красавица» / А. Квачек // Альманах «Дзъмухавец» [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://almanah-dzmuhavec.narod.ru/archive/n5/part6.html>. – Дата доступа: 31.12.2011.

3. Квачек, А. «Красная Шапочка» / А. Квачек // Альманах «Дзъмухавец» [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://www.almanah-dzmuhavec.narod.ru/archive/n6/index.html>. – Дата доступа: 14.02.2012.

УДК 371.32:811.112.2 (045)

А. А. Палий
(КНЛУ, Киев)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье представлен контрастивный анализ английского и немецкого языков на фонетическом, орфографическом, лексико-

семантическом и грамматическом уровнях. Выделены трудности фонетического уровня, в орфографии, каллиграфии, лексико-семантические и морфолого-синтаксические трудности, которые могут возникнуть у учащихся при изучении немецкого языка после английского.

Вопросы исследования языковых контактов и связанные с этим психологические и лингвистические особенности были и остаются актуальными и находятся в центре внимания исследователей.

По этому поводу в научных кругах и публикациях ведущих ученых постоянно возникают дискуссии (работы В. Е. Акосты, Н. В. Барышникова, Р. Ю. Барсук, Н. В. Баграмова, И. А. Жучкова, И. И. Китросской, Б. А. Лapidуса, Р. Я. Панченко, И. Ю. Родионовой, М. М. Фомина, С. Faerch, В. Hufeisen, G. Kasper, E. Kellerman, S. Gass, G. Neuner, T. Odlin, M. Reinfried, L. Selinker и др.).

Интерес к теоретическим и практическим исследованиям указанных проблем можно объяснить тем, что в европейских странах и странах бывшего СССР в учебные планы многих общеобразовательных учреждений было введено обязательное или факультативное изучение второго иностранного языка.

В поисках новых эффективных путей мультилингвального обучения возникла проблема учета смежных языковых явлений, влияющих на качество усвоения ИЯ. Такими явлениями являются интерференция и перенос. Интерференция и перенос могут проявляться на разных уровнях языка, а именно: фонетическом, лексическом, грамматическом. Поэтому сегодня возникла необходимость более глубокого исследования и анализа этого вопроса с целью предотвращения интерференции и содействия позитивному переносу при изучении учащимися общеобразовательных учреждений немецкого языка как второго иностранного после изучения английского – 1-го ИЯ.

Обучение иностранным языкам невозможно без учета основных положений лингвистики, которая помогает учителю решить такие важные вопросы, как: подобрать учебный материал, сформулировать правила его употребления и определить оптимальную последовательность и приемы усвоения.

Опыт, полученный учениками при изучении 1-го ИЯ, переносится ими на изучение 2-го ИЯ. Начиная изучать 2-ой ИЯ, ученики имеют уже определенный языковой опыт – опыт двуязычия, объединяющий практическое владение и теоретические знания [1, с. 13–22].

Существуют по меньшей мере четыре фактора, определяющих успешное использование лингвистического опыта учащихся:

1) Хорошо продуманный отбор языкового материала для активного усвоения и формирования орфографического, фонетического, лексического, грамматического и стилистического минимумов при конструировании УМК по 2-му ИЯ.

2) Методически обоснованное и целесообразное сопоставление сходств и различий в системах контактирующих языков в УМК по 2-му ИЯ.

3) Наличие необходимого методического обеспечения (методические рекомендации) для учителей по организации учебного материала и учета принципа взаимодействия ИЯ-ов, которые изучаются. Цель разработки указанных методических рекомендаций – помочь учителям научить учеников находить подобное и различное в системах языков, выделять и анализировать элементы, которые облегчат освоение того или иного явления, будут способствовать позитивному переносу и предотвращать интерференцию.

4) Лингвистическая речевая мобильность ученика, то есть способность перейти от решения одного типа задач к другому в рамках системы одного, двух и более языков. Эта мобильность может быть внутриязыковой и межъязыковой. Если ученик способен самостоятельно приобрести умение сопоставлять знания одного языка (правила, лексику) с другими языковыми или речевыми фактами, явлениями или закономерностями того же языка, то речь идет о внутриязыковой мобильности. Межъязыковая мобильность позволяет ученику сопоставлять фонетические, орфографические, лексические, грамматические, стилистические особенности двух и более систем языков. Межъязыковая мобильность – более сложное явление, поэтому требует больших усилий и требует других подходов и разработки комплекса упражнений для ее формирования.

Исследователи делают акцент на двух закономерностях в изучении немецкого языка как второго иностранного после изучения английского – 1-го ИЯ в условиях контакта трех языков РЯ, 1-ого ИЯ и 2-ого ИЯ [2]:

– возникновение проблемы интерференции (отрицательного воздействия) не только со стороны РЯ, но и со стороны 1-ого ИЯ;

– возникновение больших возможностей положительного переноса.

Для повышения качества образовательного процесса при изучении 2-го ИЯ нужно поощрять у учеников сравнение языковых средств контактирующих языков во всех случаях, когда это поможет нивелировать интерференцию и способствовать переносу.

Как отмечают исследователи, частотность возникновения явлений переноса и интерференции зависит от нескольких факторов:

а) от уровня сознательного владения языком учащимися [2; 3];

б) от уровня владения 1-го ИЯ: чем лучше ученик владеет им, тем меньше явлений интерференции у него возникает и больше появляется возможностей для положительного переноса. Соответственно, низкий уровень владения 1-го ИЯ может иметь тормозящее влияние на изучение 2-го ИЯ [1; 3; 4];

в) от продолжительности временного промежутка, отделяющего изучения 1-го ИЯ от изучения 2-го ИЯ – чем меньше этот промежуток, тем больше влияние оказывает 1-ый ИЯ на овладение 2-го ИЯ [1; 3].

г) от частотности употребления учеником 1-го ИЯ [4, с. 38]

Для изучения третьего языка, собственно 2-го ИЯ, характерными и необходимыми являются большая системность, способность к анализу и желание сознательного усвоения языка. Для этого необходимо учитывать многие аспекты лингвистического и психологического плана, среди которых важное место занимает предотвращение трудностей фонетического, орфографического, лексико-семантического и грамматического уровня.

На основе анализа исследований лингвистического аспекта немецкого и английского языков, возможностей трансфера и предотвращения интерференции можно сделать вывод, что учет особенностей указанных родственных языков на фонетическом, орфографическом, лексико-семантическом и грамматическом уровнях при контрастивном подходе к изучению немецкого языка как 2-го ИЯ позволит предотвратить многие ошибки учащихся общеобразовательных учреждений, связанные с явлением интерференции, и способствовать позитивному переносу. В дальнейшем целесообразной будет разработка методических рекомендаций для учета лингвистических особенностей немецкого и английского языков для учителей общеобразовательных учреждений, которые преподают немецкий язык как второй иностранный, а также разработка комплекса упражнений для учащихся.

Список использованных источников и литература

1. Китросская, И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психологического анализа явления переноса): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. И. Китросская. – М., 1970. – 227 с.

2. Никитина, Г. М. Границы открытого сопоставления при введении лексики и грамматики второго иностранного языка / Г. М. Никитина // Вопросы методики преподавания второго ИЯ как

специальности: Сб. науч. трудов. Вып. 237. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1984. – С. 13–22.

3. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

4. Hufeisen, B. / Marx, N. (2001): Teil 1/Abschnitt 1. Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch. In: Neuner, G. / B. Hufeisen, (Hrsg.): Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. [unveröff. Erprobungsfassung, 2001].

УДК 37.091.3:811.111'42

А. Е. Протопопова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИНЦИПАМ СТРУКТУРИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА

В данной статье рассматриваются методические приёмы обучения студентов структурированию англоязычного учебного текста с целью извлечения полной информации. Проанализированы характерные особенности текстопостроения в английском языке и типы когезийной связи, создающие целостность текста. Представлен образец анализа учебного текста, а также упражнения для обучения студентов выявлению внутренних связей между предложениями текста.

В условиях преподавания функциональной грамматики английского языка в высшей школе возникает необходимость обучения студентов структурированию учебного англоязычного текста, то есть изучение особенностей текстопостроения и связей между элементами текста (когезия). В функциональной грамматике предложение является основной единицей языка, но при анализе текста на уровне только предложения понимание текста остаётся ограниченным. При передаче информации и основных идей текста необходимо определить, как предложения соединяются друг с другом. Когезия – есть термин, который используется для описания способов создания целостного текста и путей раскрытия его смысла. Существует четыре основных типа

когезийной связи: ссылка, союзная связь, эллипсы и лексическая когезия.

Ссылка состоит из слов или фраз, значение которых может быть раскрыто только при анализе конкретного текста. Эти слова или фразы относятся к уже упомянутым в тексте явлениям или предметам. В основном, ссылка представлена указательными или личными местоимениями, а также наречиями места. “*Nick gave Ann seven roses. She took them and smiled. Later on she remembered that present.*” “*Denis started for London yesterday. I think he has already arrived there.*” Ссылки никогда не вводят новую информацию, они повторяют уже предъявленную ранее. На примере следующего текста можно проследить использование автором ссылок для сохранения смысловых связей текста. “*My research into workaholism shows that the workaholic whose physical and emotional health suffers from working long hours was someone who wanted to be unavailable emotionally. They would find a way of being so even if they weren't in paid employment, perhaps by taking up an obsessive hobby. But people who work long hours because they love what they are doing are physically and mentally uplifted by their work.*” [1, с. 194].

Союзная связь представляет собой широкий круг лексических единиц, которые подразделяются на четыре основные категории: аддитивные (*and, and also, in addition, furthermore, besides, in other words, nor, likewise*), адверсативные (*but, yet, however, nevertheless, although, unless, until, on the other hand, despite this, on the contrary*), темпоральные (*then, previously, subsequently, next, after, meanwhile, firstly, secondly, finally, at the same time, at last*), казуальные (*so, consequently, because, as a result, therefore, in the circumstances, then, on account of*). В свою очередь связующие элементы подразделяются на: сочинительные союзы (*and, nor, but, yet*), подчинительные союзы (*although, unless, until, after, because*), союзные слова (*however, subsequently, meanwhile, consequently*), предложные фразы (*in other words, on the contrary, at the same time*).

Эллипс – это опущение слова или словосочетания без последующей потери смысла; при этом отсутствующий элемент легко может быть восстановлен из контекста. “*It was difficult for Pat to decide which apple to choose. In the end she chose the reddest.*” “*Nora was dancing. John wasn't.*” “*Denis said that he liked the cake, but he didn't.*” Эти примеры показывают различные уровни эллиптических опущений.

Лексическая когезия охватывает значимые слова (существительные, глаголы, прилагательные и наречия), но не затрагивает функциональные слова. Существует два типа лексической когезии. *Реитерация*

– повторение значения слова при помощи родственных контекстуальных слов. *“The young lady came home and immediately sat in front of the mirror. She was a bit tired. The girl slowly began to remove her make-up. The maid was very satisfied with her looks. What a beauty! What a star!”* Коллокация – тенденция для определённых слов и фраз входить в устойчивые словосочетания. Читая, например, спортивные обзоры, можно встретить часто повторяющиеся словосочетания и фразы, относящиеся к спорту.

При обучении структурированию учебного англоязычного текста необходимо нацелить студентов на определение внутренних связей между предложениями текста. Важно также научиться определять, при помощи каких когезийных связей новая информация опирается на уже предъявленную. Иногда новая информация опережает известную, что разнообразит структуру текста. На примере анализа следующего отрывка предлагаются основные методы обучения выявлению внутренних связей текста. Все предложения отрывка пронумерованы, что позволяет более наглядно представить структуру данного текста.

Fainting

“(1) If the blood supply to the brain is suddenly and temporarily reduced a person may faint. (2) Fainting is usually the result of the victim being in a hot, stuffy atmosphere. (3) But an emotional stimulus, such as an unpleasant sight, a fright or bad news, can also cause fainting. (4) So can a drop in blood sugar due to missed meals or dieting, or standing still for long periods of time. (5) Sometimes there may be a more serious cause, such as illness or injury – in which case a doctor should be consulted. (6) Someone who is standing still for a long time can reduce the risk of fainting by rocking gently from the heels to the balls of the feet. (7) If someone is about to faint he should sit down. (8) You should loosen tight clothing at the neck and waist and put his head down to his knees.” [2, с. 106]

Студентам предлагается прочитать данный текст и определить, при помощи каких средств раскрывается основная идея отрывка, и как новая информация увязывается с уже предъявленной. В качестве примера можно предложить следующий вариант анализа.

В предложении 1 фраза *“a person may faint”* практически повторяет и усиливает заголовок. Анализируя предложение 2, можно заметить, что слова *“fainting, the victim”* практически повторяют фразу *“a person may faint”* (лексическая когезия). В предложении 3 фраза *“can also cause fainting”* подчёркивает тему текста и продолжает мысль предложения 2 через слово *“also”*. В предложении 4 эллиптическая фраза *“So can”* одновременно является реитерацией части предложения *“can also cause*

fainting”. При анализе части предложения 5 “*Sometimes there may be a more serious cause*” можно прийти к выводу, что данная фраза расширяет информацию, предъявленную ранее. В предложении 6 сверхфразовое единство “*Someone who is standing still for a long time*” перекликается с фразой “*standing still for long periods of time*” в предложении 4. “*Someone*” является ссылкой на ранее упомянутые существительные “*a person*”, *victim*”. Предложение 7 усиливает общую тему всего текста, повторяя ключевое слово “*faint*”. В предложении 8 при помощи словосочетания “*his head*” реализуется когезийная связь (ссылка) с местоимением “*someone*”. Таким образом, данный анализ показывает, как в тексте накапливается новая информация с опорой на предъявленную ранее, и как осуществляются связи между предложениями текста. Кроме лексической когезии (реитерация и коллокация), а также ссылки и эллипса, автор прибегает к другим средствам для создания целостности текста, а именно к союзной связи. Противительный союз “*But*” в начале предложения 3 и союзное слово “*So*” в предложении 4 связывают текст и расширяет его основную идею. Наречие “*Sometimes*”, которое открывает предложение 5, является связующим и контрастирующим элементом между двумя идеями: «*существуют различные незначительные причины потери сознания и более серьёзные причины*».

Для наиболее полного восприятия основных идей текста необходимо также проанализировать функции определённых словосочетаний и сверхфразовых единств. Если проанализировать выбор подлежащих в данном тексте (“*the blood supply, a person, fainting, the victim, an emotional stimulus, a drop in blood sugar, standing still for long periods of time, there, a doctor, someone, he, you*”), можно сделать вывод, что подлежащее иногда усиливает данную информацию, а иногда вводит новую информацию. Первое предложение не повторяет информацию заголовка, а привлекает внимание читателя к фразе “*a person may faint*”. Необходимо также обратить внимание на то, что в предложении 4 наблюдается инверсия для выделения основной мысли предложения. В последнем предложении автор употребляет местоимение “*you*” для того, чтобы привлечь внимание читателя, придать живость всему тексту и дать инструкции как помочь при обмороке. При изучении структуры англоязычного учебного текста студенты могут работать индивидуально, а также в больших и малых группах, обмениваясь своими идеями. Для формирования навыков наиболее полного восприятия текста можно предложить задания на трансформацию текста:

1. Преобразовать текст, используя только а) ссылки, б) эллипсы, в) союзную связь, г) лексическую когезию.

2. Преобразовать текст таким образом, чтобы грамматическое подлежащее давало а) уже известную информацию, б) новую информацию, в) известная информация чередовалась с новой информацией.

3. Составить свои тексты, используя известные типы когезии, обменяться ими с другими студентами и сделать полный анализ структуры текста.

Таким образом, обучение студентов структурированию англоязычного учебного текста является важным этапом формирования навыков выделения основных идей текста и его восприятия как единого целого на основе изучения особенностей текстопостроения и связей между элементами текста.

Список использованных источников и литература

1. O'Connell, S. Focus on IELTS / S. O'Connell. – Longman, 2003. – 224 p.

2. Jago, M. Living Grammar / M. Jago. – Holder and Stoughton, 2005. – 118 p.

3. Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры. / Отв. ред. А. В. Бондарко, С. А. Шубик. – СПб.: Наука, 2005. – 480 с.

УДК 811:001.895:378

И. Н. Пузенко

(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРАКТИЧЕСКОМУ ВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена приоритетным задачам обучения иностранному языку в учреждениях высшего образования нефилологического профиля. В ней освещаются вопросы практического использования иностранного языка студентами в их будущей профессиональной деятельности. Описываются основные стратегии профессионального чтения, вопросы адекватного перевода и подготовка студентов к чтению и пониманию профильной литературы.

Содержание обучения иностранному языку в техническом университете направлено на развитие поликультурной личности обучаемого-студента и имеет свои специфические особенности. Они связаны

с тем, что большую часть учебных планов по техническим специальностям занимают точные науки. С другой стороны, объём учебной аудиторной нагрузки по иностранным языкам составляет в настоящее время 136 часов практических занятий в первых двух семестрах первого года обучения, т.е. по 68 часов в каждом. Поэтому одной из основных целей обучения языку в техническом университете, по-прежнему, остаётся подготовка студентов к использованию иностранного языка в их будущей профессиональной деятельности. Это предполагает развитие навыков обучающихся практическому пользованию иностранным языком, где имеет место обучение письменной и устной форме общения. Практическое пользование языком подразумевает умение использовать его в учёбе и работе. Кроме того, полученные знания по иностранному языку в вузе могут служить также основой для дальнейшего самообразования при обучении в магистратуре и аспирантуре, а также в процессе практической деятельности на производстве: заключение договоров и контрактов, переводы научно-технической документации, патентов и современной специальной иноязычной литературы [1, с. 1–5].

Практика показывает, что общение между людьми в период роста международного сотрудничества осуществляется разными способами. Оно проявляется в чтении лекций и докладов в разных его проявлениях; в участии в научно-технических конференциях, симпозиумах, презентациях, семинарах, дискуссиях и беседах; в процессе разговора по скайпу и телефону; когда мы готовим рефераты, рецензии, научные статьи и деловые письма; читаем прессу или же слушаем собеседников и т. п. При этом умение читать профильную литературу, литературу по специальности с целью получения необходимой информации; заниматься вопросами перевода, реферирования и аннотирования; вести несложную деловую беседу, делать сообщения и понимать иностранную речь на слух в пределах изученных тем программы, остаётся для будущих инженерных кадров чрезвычайно важным аспектом владения языком. Обучение, развитие и совершенствование таких видов чтения в техническом университете, как ознакомительное, поисковое, просмотровое и изучающее определяется задачей, поставленной при работе с оригинальными аутентичными источниками. Это монографии, патенты, научные статьи, техническая документация, материалы политехнического, делового, а также научно-популярного характера. Таким образом, основной целеустановкой при изучении иностранного языка в техническом университете, и в неязыковом вузе в частности, была и остаётся задача научить студентов пользоваться иноязычной литературой по профилю специальности.

А это значит, что их следует учить читать, анализировать и переводить технические тексты с варьируемой целью (с/без использования словаря), а также уметь высказываться по вопросам своей будущей специальности и социально-бытовой тематике, что, в принципе, соответствует требованиям учебной программы по иностранным языкам для неязыковых специальностей [2, с. 12].

Реализация намеченных целей и задач немыслима без регулярного развития и совершенствования языковых / речевых знаний студентов и приобретения ими практических переводческих навыков с иностранного на родной язык. Чтобы научить студентов грамотно и адекватно переводить с одного языка на другой, им необходимо иметь хорошую языковую подготовку. Они должны знать наиболее типичные грамматические явления и структуры жанров научно-технического стиля речи, частотный слой лексики: общеупотребительную, общенаучную, специальную лексику и терминологию, некоторые лексические проблемы перевода; а также владеть несколькими стратегиями чтения и перевода:

- чтение с полным и точным пониманием прочитанного текста;
- беглое чтение и нахождение конкретной информации;
- чтение текста с целью ознакомления с его содержанием;
- чтение текста, выделение в нём наиболее существенной информации и передача её в форме реферата, аннотации (смысловое свёртывание текста в форме реферативного перевода и аннотации).

В основе правильного перевода с иностранного языка на родной (письменный/устный перевод с использованием словаря) лежит принцип адекватности, т.е. соответствия текста перевода тексту оригинала. При этом в задачу адекватного перевода входит не только точная передача содержания текста на языке оригинала, но и воссоздание средствами языка перевода всех особенностей стиля, жанра и формы текста. Этим адекватный перевод отличается от других способов передачи содержания текста на другом языке, таких как реферат, пересказ, изложение, переложение и т. д. Адекватность перевода (максимальная близость к оригиналу при передаче его содержания и формы с соблюдением всех норм языка, на который делается перевод) не следует понимать как формальную математическую точность. Несовпадение в строе иностранного и родного языков часто вызывает необходимость в некоторых грамматических и лексических трансформациях, без которых адекватный перевод просто не существует (изменение структуры предложения, разбиение/объединение предложений, замены синтаксического/морфологического характера, добавления/опущения одного или нескольких слов). Они могут быть полными или частичными.

Полное несовпадение имеет место в тех случаях, когда, например, в родном языке отсутствует грамматическая форма, а в иностранном она наличествует. Однако наиболее часты те случаи, когда грамматические явления или категории существуют в обоих языках, но полного совпадения между ними нет. Итак, для изучающего типа чтения характерно умение максимально полно и точно понять и передать содержащуюся в тексте информацию, именно в этих текстах имеет место наибольшая степень концентрации лексического и грамматического материала. Кроме того, для этих текстов характерно развитие вероятностного прогнозирования основного содержания текста, предвидение целого и элементов на основе уже прочитанного текста, выдвижение гипотез о наиболее вероятном содержании текста и определение наиболее значимых фрагментов текста. Поэтому такой тип чтения предполагает перечитывание отдельных частей текста несколько раз и проговаривание отдельных его абзацев во внутренней речи.

Для развития навыков чтения оригинальных технических текстов с общим охватом содержания без использования словаря (ознакомительное, просмотрное, поисковое чтение) или же при минимальном обращении к словарю особенно необходимо регулярно расширять и систематизировать словарный запас студентов. Развивать их умение понимать значение нового слова на основе усвоенного минимума словообразовательных элементов, контекста, ситуации и языковой догадки. Данные виды чтения характеризуются развитием и совершенствованием навыков быстрого (беглого) чтения для общего ознакомления с содержащейся в тексте информацией, для получения самого общего представления о содержании прочитанного в целом, о круге вопросов, затрагиваемых в тексте; достижением понимания основных фактов, содержащихся в прочитанном тексте; выработкой умений извлекать из текста основную или конкретную информацию. Степень понимания иноязычного текста при ознакомительном типе чтения может составлять от 70 % до 100 % [3, с. 70].

Практика показывает, что не менее важно при обучении чтению научить студентов понимать специфические различия в объёме значений слов двух сравниваемых языков. В большинстве случаев затруднения в понимании научно-технических текстов на английском языке вызваны не столько трудностями грамматического характера, сколько непониманием особенностей словарного состава английского языка. Сюда можно отнести также непонимание важности проблемы многозначности слова и зависимости его значения от языкового контекста и ситуации; неумение учесть различные возможности сочетаемости слов в двух языках и другие лексические трудности оригинальных

научно- технических текстов. Кроме того, при переводе с иностранного языка на родной очень важно правильно передавать и так называемые слова-реалии, с помощью которых обозначаются такие явления в сфере материальной и духовной культуры, которые свойственны только данному народу и его культуре (имена собственные, географические названия, характерные явления общественной жизни, наименование предметов быта).

Список использованных источников и литература

1. Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2013/2014 учебном году. – Мн.: Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – С. 1–5.

2. Бондарь, С. И. Актуальные вопросы формирования специалиста в сфере социально-трудовых отношений / С. И. Бондарь // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы // Материалы XVIII Межвузовской научно-практической конференции. – Гомель, УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», Гомельский филиал. – 2014. – С. 12–14.

3. Гаврилова, Е. В. Дифференцированное обучение чтению на основе типологического подхода / Е. В. Гаврилова // Обучение взрослых иностранным языкам в контексте непрерывного образования. Материалы докладов II Международной научно-практической конференции. – Мн.: Изд-во МГЛУ, 2005. – С. 70–74.

УДК 37.091.3:811'243'271.1

А. В. Собко, В. А. Рогалев
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается проблема поиска наиболее эффективных методов овладения иноязычной письменной речью. Актуальность нашего исследования заключается в том, что общение в современном мире, а также и познание окружающей нас действительности происходит посредством не только устного, но и письменного общения. В настоящее время нельзя не отметить тот факт, что люди стали всё больше времени проводить в глобальной

сети интернет, а дистанционное обучение во многих вузах, и даже школах, становится нормой, в связи с чем значение письменной речи возрастает с каждым годом. Поэтому одной из приоритетных задач методики обучения иностранным языкам нам видится разработка конкретных современных методов обучения письменной речи, как средству общения, так и познания мира.

Иностранный язык в современном мире является средством общения, познания, получения и накопления информации. Условия использования иностранного языка предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности, а именно: говорением и пониманием на слух речи на том или ином иностранном языке, а также чтением и письмом.

Обучение общению, является главной целью методики обучения иностранным языкам. Письмо является не только репродуктивным, но, что наиболее важно, репродуктивным видом речевой деятельности. Методический механизм усвоения письма базируется на конкретном материале по обучению графической стороне оформления речи.

Роль коммуникации посредством письма в настоящее время гораздо больше, чем роль устного общения. В связи с повсеместным распространением интернет сообществ и онлайн-обучения, роль письма неоспорима. Как известно, письмо является продуктивным видом деятельности, к тому же, оно осложнено целым рядом условностей, обстоятельств и современных тенденций, связанных с особенностями условий именно письменной формы общения. Следует также отметить, что между говорением и письменной речью существуют как психологические, так и лингвистические различия. Ввиду того, что пишущий не может видеть реакцию оппонента на его фразы, его речь должна своей обоснованностью и развернутостью вводить собеседника в определенную ситуацию и лишь после этого пишущий имеет право высказать свои суждения. Учитывая условия письменного общения, изложенный материал должен быть более полон и внятнее, нежели при устном общении, ведь пишущий не имеет возможности соответственно интонировать и синтаксически обосновывать собственную речь. При этом человек, излагающий материал в письменном виде, чаще всего не ограничен во времени, если только это не касается официальных документов, где краткость не менее важна, чем орфографическая и синтаксическая правильность. Все вышесказанное обуславливает определённую специфику и проблематику методики обучения письму.

Стоит отметить, что мы придерживаемся позиции Б. В. Беляева, который не разграничивает понятия «письмо» и «письменная речь».

Письменная речь связана с устной речью и выражается посредством письма [1, с. 37]. Поэтому в Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины, считается целесообразным обучать устной речи во взаимосвязи с письменной в рамках одной дисциплины «Практика устной и письменной речи».

Письменная речь является словесным творчеством, которое фиксирует не только устную речь, но и развивает мыслительные способности обучающегося. А этот вид деятельности передается посредством письма. Письменная речь, бесспорно, требует зрелости мышления, в противном случае она превращается в банальное списывание, калькирование или копирование.

В современной методике обучения письму существуют проблемы, как психологического, так и лингвистического характера. Например, уделяя внимание собственно письму, преподаватель упускает из вида то, что у данной деятельности нет речевой цели. А главной целью овладения письмом является выражение мыслей в письменной форме, умение трансформации текста в письменную речь, осмысленную, возможную лишь при владении говорением, чтением и, соответственно, письмом. В связи с этим нельзя преуменьшать значение письма, как вида речевой деятельности, так как невозможно овладеть иностранным языком без записи слов, словосочетаний, равно как и предложений и отрывков текстов, если нам необходимо зафиксировать изучаемый материал в сознании учащихся.

В данной статье предлагаются определенные практические рекомендации по методике обучения письменной речи. Несомненно, обучающиеся должны овладеть как орфографической, так и графической системами изучаемого ими языка, а также должны уметь лексически и синтаксически адекватно сочетать те или иные слова при письменной, а также и устной, коммуникации.

Упражнения в письменной речи в свою очередь имеют положительное влияние на развитие устной речи. Если раскладывать техническую сторону чтения на последовательные операции, то можно выделить несколько из них: 1) зрительное восприятие графемы; 2) речевое произнесение, чаще всего про себя, написанного материала; 3) ассоциирование начертаний с определенным звуковым значением.

Очевидно, что обучение письменной речи тесно связано с обучением чтению. Следует отметить и тот факт, что письменная речь, как вид деятельности, играет важную роль в формировании чувств интернационализма и патриотизма во время дружеской переписки или описания национальных особенностей и ценностей родного государства. Данные чувства могут стимулировать интерес к изучению

иностранного языка и могут способствовать работе обучающихся над языком самостоятельно.

Упражнения письменной речи оказывают положительное влияние на развитие устной речи, ведь звуковая и графическая системы языка взаимосвязаны, так как кодирование и декодирование языкового материала имеют определенные идентичные схемы. Следует отметить и тот факт, что усвоение как техники письма, так и техники чтения, базируется на сходных психологических процессах: 1) создание образа слова; 2) его воспроизведение; 3) узнавание образа слова.

Ввиду всего вышесказанного мы считаем, что обучение письму и технике чтения должно всегда проходить параллельно. Прежде чем приступить к чтению или письму, необходимо уделить время в процессе обучения устным формам работы. Каждое слово и словосочетание должны быть отработаны в устной речи прежде, чем обучающийся приступит к выполнению письменных заданий, ведь звуковой образ слова должен прочно закрепиться в сознании. Преподавателю необходимо создавать на занятиях ситуации, в ходе которых обучающиеся будут многократно повторять слова, имеющие сходные корни, суффиксы, приставки и окончания; при этом сообщения должны иметь разную грамматическую структуру. Морфемы, таким образом, будут автоматически запоминаться благодаря не только звуковой, но и буквенной форме; последнее, в свою очередь, является важным аспектом при обучении орфографии.

Важнейшим этапом закрепления изученного материала и развития письменной речи является письменная домашняя, самостоятельная работа обучающихся. Совершенствование письменной речи требует от учащихся творческой самостоятельности, поэтому упражнения в письменной речи должны быть направлены на, так называемое, перекодирование материала, как устного, так и печатного. Преподавателю, по возможности, следует уменьшать в процессе обучения долю механических упражнений и увеличивать количество заданий, требующих речемыслительной активности. Написание статей в стенгазете, оформление тематических плакатов, описание тех или иных событий должны всегда находить своё место в процессе обучения, ведь их роль в развитии умения писать неоспорима. Все письменные упражнения должны иметь своей конечной целью не только усвоение языкового материала, но и овладение письмом, как таковым, включая каллиграфию и орфографию.

Для эффективного и быстрого усвоения слов с определёнными орфографическими особенностями следует изучать лексический материал целой группой сходных слов. Учащимся следует предложить самим дополнить ряд слов с одинаковыми орфографическими

характеристиками. Это лишит процесс усвоения банального заучивания и активизирует логические процессы учащихся. В качестве примера одного из таких заданий мы можем предложить учащимся выписать из данного им текста слова с определённым постоянным звукобуквенным соответствием, или систематизировать слова с традиционным написанием, выбрав их из предложенного списка слов.

Важность интеллектуального подхода к изучению иностранных языков признают многие авторы уже имеющихся методических трудов и научных публикаций. В общем и целом, процесс обучения письменной речи представляет собой сложный психологический процесс, который включает в себя множество связей, таких как: 1) нервно-мозговые, 2) речедвигательно-слуховые, 3) зрительно-слуховые, 4) речедвигательно-графические, 5) моторно-графические.

Прекрасным заданием, стимулирующим вышеуказанные психоинтеллектуальные процессы, является написание учащимися сочинения по той или иной заданной им теме на базе ранее изученного лексического материала. Работа с картинками, фотографиями, репродукциями вносит бесценный вклад в обучение письменной речи. Речевые задания должны быть связаны с изложением представленной информации «своими словами».

Следует указать ещё на один важный вид работы по развитию навыков и умений письменной речи – составление аннотации к прочитанному материалу. Мы полагаем, это должны быть тексты научно-популярного характера, художественных произведений, газетных статей и журналов. Не следует забывать, что суть аннотирования заключается в том, чтобы заменить сложные лексико-грамматические конструкции простыми синонимичными словами и словосочетаниями, выделить главное, отбросив лишнюю и второстепенную информацию.

В заключение следует отметить, что теоретические основы методики обучения письменной речи и принципы дальнейшего построения системы упражнений по выработке навыков письма определяют эффективность процесса овладения учащимися письменной формой выражения мыслей. Единство устной и письменной речи обуславливает двусторонний контроль преподавателем качества усвоения языкового материала.

Список использованных источников и литература

1. Беляев, Б. В. О рецептивном, репродуктивном и продуктивном владении иностранным языком / Б. В. Беляев // Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1959. – 258 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 308 с.
3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – 310 с.
4. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – 262 с.
5. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М., 1981. – 268 с.

УДК 37.091.3:811.111'342

Т. В. Соклакова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обучение фонетике является одной из самых важных составляющих в методике обучения иностранному языку. Проявление коммуникативной функции языка невозможно без правильно поставленного произношения. В данной статье рассматриваются этапы и способы обучения фонетике, а также основные и типичные ошибки произношения, допускаемые школьниками в ходе овладения произносительными навыками и умениями.

Произношение без преувеличения является одним из самых сложных моментов в изучении английского языка. И зачастую важность этого момента оказывается на последнем месте. Учителя отдают приоритет пополнению лексического запаса и изучению грамматического устройства языка. А вот фонетическая составляющая остается не у дел. Более того, сами ученики относятся к постановке и технической отработке нетипичных для родного языка звуков, мягко говоря, с опаской и недоверием. В результате, наш весьма ощутимый русский акцент заставляет англоговорящего собеседника очень постараться, чтобы понять, что же мы все-таки хотели сказать.

Вся сложность произношения в английском языке заключается в нескольких аспектах. Одним из самых очевидных является несоответствие произношения слова его написанию. Английский алфавит имеет 26 букв, однако 44 гласных и согласных фонемы (отдельно выделяются три трифтонга). Часто английское слово имеет одинаковое

произнесение, однако, разное написание и смысл. И последнее, хоть и существует определенный свод правил произношения, но исключений к нему гораздо больше. Потому возникает необходимость постоянной консультации со словарем, где ко всем словам предоставлена транскрипция. А произношение отдельных слов нужно просто запомнить.

Вот некоторые характерные фонетические ошибки, допускаемые учащимися при обучении произношению английских согласных:

1) Слабое, ненапряженное произношение, характерное для русского языка. В английском же языке необходимо произносить энергично. Для этого необходимо развивать мышечную напряженность речевого аппарата.

2) Замена альвеолярных смычных согласных дентальными. В этом случае огромное значение имеет коррекция ошибок. Учитель должен обратить внимание учащихся на те случаи, когда альвеолярные звуки превращаются в дентальные под воздействием межзубных. Чтобы избежать подобных ошибок при артикуляции [t], [d] предлагается особый ряд упражнений для языка.

3) Произнесение глухих смычных [p], [t], [k] без аспирации.

4) Оглушение звонких смычных взрывных [b, d, g] в конечной позиции в слове под влиянием родного языка. Данное оглушение имеет место не из-за недостаточной остроты слуха обучающихся, а ввиду интерференции родного языка.

5) Английский звук [v] учащимся воспринимается как щелевой сонант [w], что приводит к ошибочному использованию фонем [1, с. 123–124].

Обучение фонетике состоит, как правило, из двух этапов. На одном из них навыки произношения формируются, на другом – развиваются и совершенствуются. И все упражнения можно также классифицировать по двум большим достаточно тесно связанным между собой группам. На начальном этапе обучения используются упражнения, направленные на формирование слухо-произносительных навыков. Они бывают двух типов: а) упражнения на активное слушание и распознавание звуков, направленные на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем и интоном. Эти упражнения могут выполняться на слух и с использованием графической опоры, с голоса учителя или с магнитофоном; б) упражнения на воспроизведение, направленные на активное проговаривание (имитацию) звуков, слогов, словосочетаний, предложений вслед за образцом – учителем или диктором – хором и индивидуально. Упражнения могут носить игровой характер. С целью снятия монотонности в процессе тренировки можно попросить учащихся

произносить слова или предложения с разной интонацией, силой голоса, темпом речи [2, с. 7–12].

Очень эффективно произнесение сложных с фонетической точки зрения лексических единиц по слогам, начиная с последнего. Кроме того, что произнесенное с конца слово психологически перестает казаться сложным, достигается нужный интонационный эффект: при произнесении слова или фразы с конца к началу сохраняется правильный интонационный рисунок. Также для формирования прочных произносительных навыков полезно использовать чтение стихотворений с использованием различных интонационных оттенков. Как показывает опыт, произносительный навык не может сохраниться без изменений, поэтому важно не только поддерживать сформированные навыки, но и продолжать их совершенствовать на среднем и старшем этапе обучения [3, с. 86–92].

Упражнения в воспроизведении направлены на формирование собственно произносительных навыков. Материалом этих упражнений могут служить звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения, высказывания. Задания могут выполняться как со зрительной опорой, так и без нее. Эффективными для постановки, и совершенствования произношения учащихся можно считать разучивание скороговорок, рифмовок, стихотворений.

Фонетическая зарядка является также основным способом формирования произносительных навыков и представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков. Материалом фонетической зарядки могут быть отдельные звуки, звукосочетания, слова, предложения и небольшие тексты, содержащие фонетические явления, нуждающиеся в постоянной «инвентаризации». Обычно фонетическая зарядка строится градуировано: от более мелких единиц (собственного предмета тренировки) к более крупным, где эти единицы предстают в разнообразных сочетаниях.

Чрезмерно важно осуществлять контроль над выполнением заданий и упражнений. Только при условии выполнения всех упражнений и систематическом контроле, работу над слухо-произносительными навыками можно считать результативной.

В целом, процесс формирования фонетических навыков будет протекать успешнее, если правильно подобраны способы формирования фонетических навыков; учитываются возрастные особенности обучающихся; соблюдается алгоритм формирования фонетических навыков.

Список использованных источников и литература

1. Браун, Дж. Восприятие английской речи на слух / Дж. Браун. – М., 1984. – 212 с.
2. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько. – Мн.: Выш.шк., 2004. – 522 с.
3. Величкова, Л. В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению / Л. В. Величкова. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989. – 198 с.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.3:811.112.2:316.628-057.87

*Д. К. Бартош, М. В. Харламова
(МГПУ, Москва)*

СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются критерии разработки современных учебно-методических комплексов по иностранному языку, и приводятся принципы организации учебного материала в УМК, способствующие мотивации учащихся к изучению иностранного языка и речепорождению на данном языке.

УМК (учебно-методический комплекс) по иностранному языку для основной школы является основным средством организации образовательного процесса и достижения целей обучения данному языку в школе. Отражая образование в целом, языковое образование, иноязычное образование и обучение конкретному иностранному языку [1, с. 101], УМК реализует требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в области обучения иностранным языкам, в частности: системно-деятельностный подход, который предполагает организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, навыками и умениями, необходимыми для эффективного использования иностранного языка в ситуациях межкультурного и межличностного общения; достижение личностных, предметных и метапредметных результатов обучения; формирование универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных), относящихся к инвариантной основе образовательного процесса. Основная цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности участвовать в межкультурном общении, реализуется в контексте решения других задач воспитательного, культурного, межкультурного и прагматического характера. Однако соответствие обозначенным

требованиям является лишь одним из критериев разработки современного УМК.

УМК не является «ни застывшей логической схемой готовых знаний, подлежащих передаче, ни хранилищем иноязычного материала, предназначенного для усвоения» [1, с. 103], но средством создания на уроке языковой среды, в которой учащиеся мотивированно эмоционально взаимодействуют друг с другом и с учителем, развивая в процессе данного взаимодействия языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции. Бесспорно, учитель выступает главным организатором общения на уроке. Именно учитель варьирует содержание учебника в зависимости от возможностей и настроения своей группы, органично вписывает задания в ткань урока. От учителя зависит, будет воспринято учениками задание как формальное или как приглашение к совместной деятельности, к общению. В то же время учебник ориентирует и направляет учителя в данной деятельности, поэтому содержание учебного материала, характер подачи и организации данного материала, предлагаемые технологии определяют во многом успех и эффективность процесса обучения в целом. Учитывая, что одной из специфических черт иностранного языка как предмета является овладение языком путем обучения умению общения на нем, одной из важнейших функций современного УМК нам представляется мотивирующая. УМК должен мотивировать к усвоению иностранного языка, создавать условия и возможности для иноязычного речевого общения. В общей структуре мотивации доминирующим является познавательный мотив, который определяет учебную деятельность и формирование отношения к ней. Познавательные мотивы, предполагающие интерес к иностранному языку, способствуют формированию мотивов к анализу языковых явлений, к использованию иностранного языка как средству общения, к обмену информацией, к изучению культуры страны изучаемого языка и т. д. Соответственно развивая познание и интеллектуальную деятельность обучающихся, можно стимулировать их речемыслительную деятельность, их инициативное участие в учебном и реальном общении. В связи с этим обозначим основные принципы организации учебного материала в УМК, направленные на мотивирование учащихся к изучению иностранного языка, участию в общении на уроке.

1) *Принцип одновременного развития навыков и умений* предусматривает объединение этапов тренировки того или иного материала и его непосредственного использования в речи. Исследования отечественных психологов Б. В. Беляева, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева и др.,

посвященные изучению психологических основ обучения иностранным языкам, свидетельствуют о том, что автоматизацию тех или иных языковых или речевых моделей надо осуществлять *не вне* и *не до* иноязычно-речевой деятельности, а в условиях этой деятельности. Тогда автоматизированные навыки лучше осознаются и понимаются учащимися, потому что языковые средства непосредственно объединяются с мышлением учащихся [2, с. 86].

Вслед за Б. В. Беляевым [2, с. 95], отметим, что владение языком нельзя обеспечить, овладев стандартным набором фраз из тематических диалогов на все случаи жизни – у гостиничной стойки, в кафе, в супермаркете, в аэропорту, у доктора, на вокзале и т.д., так как ни один заученный текст не способен отразить своеобразие речи в каждый конкретный момент живого общения. Каждая возникающая коммуникативная ситуация уникальна и неповторима, и усвоение типовых предложений (синтаксических моделей и грамматических структур языка) и их автоматизация в предречевых и речевых упражнениях имеют методическую ценность для обучения ИЯ, в частности устной речи, но не являются основой для её продуцирования. Соответственно, целесообразно предлагать задания, предполагающие продуцирование живой, непосредственной речи, и которые могут быть основаны на исходном тексте, проблемном вопросе, иллюстрации, вербальном описании ситуации.

2) *Принцип интерактивности* реализуется в различных видах заданий, предполагающих взаимодействие учащихся друг с другом и преподавателем. Проблемные, исследовательские, игровые и др. задания ориентируют учащихся на поиск и обсуждение той или иной информации, обмен мнениями, выражение и аргументирование своей позиции. Нестандартные ситуации, обращение к эмоциональной сфере учащихся, их фантазии не только снижают стресс, повышают концентрированность внимания учащихся, но способствуют их личностному раскрытию, выражению ими своего индивидуального мнения, то есть общению на иностранном языке от своего лица.

3) *Принцип полной ориентации* в деятельности реализуется посредством предоставления учащимся ситуативных опор (участники коммуникации, коммуникативная задача, обстоятельства и тема общения), которые могут быть заданы текстом, рисунком, заданием, но в большей степени вербальных опор. Вербальные опоры (план, ключевые слова, вопросы, словосочетания, незаконченные предложения и т. д.) используются в зависимости от этапа формирования тех или иных навыков и умений для стимулирования учащихся в выражении собственных мыслей на иностранном языке и снятия возникающих

у учащихся трудностей в планировании и осуществлении данных высказываний.

Опоры выполняют также функцию психологической и языковой поддержки, позволяющей учащимся за счёт чёткой ориентации в деятельности компенсировать или устранить боязнь ошибиться и неуверенность в себе.

С точки зрения формальной структуры опоры могут представлять собой: образец выполнения в виде предложения, диалогического единства, диалога, текста; опорную схему текста в форме диалога / монолога с частично пропущенными репликами / словами, плана; опорные слова в виде списка, ассоциограмм, карт памяти, таблицы; и т. д.

4) *Принцип сотворчества* реализуется во взаимосвязи с принципом ориентации в деятельности. Предлагаемые в УМК опоры, выполняя ряд методических задач, ориентируя учащихся в выборе содержания и оформлении высказывания, тем не менее предлагают им возможность самостоятельно определять содержание, выбирать, комбинировать, трансформировать и дополнять языковые средства в соответствии с собственными речевыми интенциями. Они помогают восполнить лексические пробелы, удовлетворить потребность учащихся в том или ином слове для наиболее полного и точного выражения своего мнения.

Это одни из основных принципов, позволяющих организовать учебный материал таким образом, чтобы учащимся было интересно изучать иностранный язык, чтобы УМК мог действительно расцениваться как основа и условие для обеспечения иноязычного образования в соответствии с современными требованиями.

Список использованных источников и литература

1. Будько, А. Ф. Формирование коммуникативной компетенции учащихся учреждений общего среднего образования с использованием учебно-методических комплексов / А. Ф. Будько // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV международной конференции. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 101–104.

2. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

Н. Д. Гальскова
(МГОУ, Москва)

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена межкультурному подходу к обучению иностранным языкам с точки зрения его развивающего воздействия на личность обучающегося. Выявляются специфические признаки межкультурного подхода, дается описание его личностно-развивающего потенциала, проводится анализ условий, при которых возможна успешная реализация данного потенциала в рамках вузовского образования. Особое внимание уделяется особенностям обучения иностранным языкам, строящегося по межкультурным основаниям.

Как известно, межкультурный подход к обучению иностранным языкам относится к так называемым культуросцентрическим подходам, реализующим изучение языка как культурного феномена. Специфика межкультурного подхода заключается в его направленности на установление в процессе обучения иностранному языку *равноправия языков и культур* (лингвокультур) и на формирование у обучающихся способности строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами современного поликультурного и многоязычного общего жизненного пространства, т. е. способности к межкультурной коммуникации.

Отечественные лингводидакты трактуют межкультурную коммуникацию как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам, которые осознают факт «чужеродности» друг друга [1].

Центральными категориями межкультурного подхода являются «межкультурная компетенция» и «межкультурная компетентность». Если иноязычная коммуникативная компетенция и компетентность охватывают языковые и речевые способности личности, то межкультурная компетенция отражает в основном онтологический аспект становления личности человека [2]. Владение данной компетенцией предоставляет человеку большие возможности для того, чтобы раздвинуть границы его мировосприятия и мироощущения, внося в его картину мира, созданную с помощью родного языка, новые краски

иной культуры, интериоризированной через изучаемый язык. Что касается межкультурной компетентности, то она является, так же как и коммуникативная, конституирующей личностной характеристикой человека, свидетельствующей о его готовности и способности осуществлять личностное и/или профессиональное речевое общение на межнациональном уровне. Это значит, что, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть как иной языковой код, так и иные нормы социального поведения, осознавая их сходство и инаковость по отношению к родным нормам общения.

Отсюда очевидно, что личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода связан:

во-первых, с формированием у студентов иноязычной коммуникативной компетенции как способности употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в аутентичных ситуациях речевого общения;

во-вторых, с одновременным развитием у них умений объяснять и усваивать (на определенном уровне) чужой образ жизни /поведения, умений использовать неродной язык в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и расширения своей индивидуальной картины мира.

Особую актуальность в связи с этим имеет моделирование образовательного процесса по иностранному языку как активного «диалога лингвокультур», призванного обеспечить:

– развитие у будущих специалистов наряду с иноязычной коммуникативной способностью способности быть «эффективным участником межкультурной коммуникации в ходе его подключения через различные каналы общения к новой для него социальной действительности» [3, с. 19], осознавая при этом свою этнокультурную и гражданскую идентичность;

– естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, народа – носителя изучаемого языка и конкретного лингвоэтносоциума, представителем которого является обучающийся, способный понимать и принимать различия, существующие между народами, этническими группами;

– понимание обучающимися лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка при сохранении «индивидуального национального природного стиля» общения [4, с. 11], который должен характеризовать его речевое и неречевое поведение в межкультурной коммуникации.

При межкультурном подходе речь не идет о подавлении культурной самобытности изучающего неродной язык. Напротив, органическое сочетание в образовательном процессе общечеловеческих ценностей и ценностей, присущих конкретному социуму, при разумной технологии «подключения» обучающегося к различным концептуальным системам и сопоставления этих систем с картиной мира своего лингвоэтносоциума, призвано создать наиболее благоприятные условия для развития его (обучающегося) самобытности и устранения иллюзий относительно самодостаточности этой самобытности.

Присутствие в сознании каждого участника общения своего «личного багажа» (индивидуальной картины мира), и так или иначе противопоставленного ему «чужого мира» (чужого образа сознания) создает «диалогичность» личности [5, с. 137]. Именно диалогичность личности является важным фактором ее развития и делает эту личность в результате способной к участию в «диалоге культур», трактуемом в современной науке и как обмен культурными предметами, деятельностью (точнее, обмен способами осуществления деятельности, т.е. обмен операциями), и как обмен образами сознания, ассоциированными с конкретными словами и описанными в текстах с целью постижения образа сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культур [6]. Иными словами, диалог культур реально протекает в сознании аутентичной языковой личности – в сознании носителя конкретной национальной лингвокультуры. При этом роль исходной культуры изучающего язык как средства познания не только чужой, но и своей культуры, чрезвычайно высока. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте «диалога культур» обучающийся базируется на познавательных средствах своей культуры, привлекаемых для осознания средств чужой культуры, на новых знаниях о чужой культуре, сформированных в процессе ее познания, на новых знаниях о своей культуре, созданных при познании чужой культуры. В этом заключается основной механизм формирования у обучающегося способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

Таким образом, изучение иностранных языков в контексте межкультурного подхода имеет большой личностно-развивающий потенциал и серьезную перспективу для современной системы образования, не говоря уже о его политической рентабельности. Однако реализация данного потенциала возможна с помощью новых психолого-педагогических и методических решений, связанных с моделированием образовательного процесса как процесса развития некогнитивных и интеллектуальных (когнитивных) аспектов его личности, которые,

прежде всего, проявляются в языке и исследуются через язык. При этом способность к межкультурной коммуникации может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности студента, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий самостоятельных исследований и «открытий». Отсюда возрастание значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что предполагает:

а) учет реальных интересов и потребностей обучающегося конкретного возраста;

б) развитие его эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии;

в) повышение мотивации обучающегося к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода.

Все это в целом и позволяет судить о большом личностно-развивающем и образовательном потенциале обучения иностранным языкам в контексте межкультурного подхода, реализация которого позволяет студенту познать не только новые для него лингвокультурные ценности, но и осознать собственную универсальную сущность как культурно-исторического субъекта.

Список использованных источников и литература

1. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подг. Переводчиков / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

2. Малькова, Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Малькова. – М., 2000. – 24 с.

3. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.

4. Барышников, Н. В. Особенности межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком / Н. В. Барышников // Обучение межкультурной коммуникации в различных условиях: Сб. науч. статей. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – С. 5–13.

5. Ушакова, Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения / Т. Н. Ушакова // Когн. психол.: Материалы фин.-сов. симпозиума. – М.: Наука, 1986. – С. 131–143.

6. Тарасов, Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика

языкового сознания: сб. статей / под ред. Н. В. Уфимцевой. – М.: Ин-т языкозн. РАН, 1996. – С. 7–22.

УДК 37.091.276-044.377:37.091.3:811'243:316.77

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФЕНОМЕНА ОШИБКИ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается проблема ошибки и ее коррекции при овладении иностранным языком в процессе формирования коммуниктивно-методической компетентности учащихся педагогического колледжа. В частности, в статье рассматриваются трудности, возникающие у учащихся при выражении и понимании мысли на иностранном языке; предлагается классификация ошибок на основе градации степени блокирования высказывания, а также описывается психолого-педагогический подход к оценке ошибок и даются рекомендации коррекции этих ошибок.

В веке глобального межкультурного общения расширение общественных связей, социальных ролей человека и острая потребность в специалистах, владеющих иностранными языками и способными общаться с учетом национальных норм поведения в конкретном языковом сообществе, выдвигают новые приоритеты в области языкового образования.

В число основных задач современного образования входит развитие способности ценить человеческую общность, понимать и принимать существующие между народами различия, а инструментом такого познания призвано стать знание иностранного языка.

Современное языковое образование раздвигает границы мировосприятия учащегося, вносит в его картину мира, созданную с помощью родного языка, восприятие иной культуры через изучаемый иностранный язык. Поликультурный контекст жизнедеятельности требует от его субъектов терпимости и понимания в общении с представителями иных национально-культурных социумов.

Интенсивное включение учащихся в общение изменило речь учащихся, которая стала характеризоваться инициативностью, спонтанностью, психологической раскрепощенностью. В связи с этим

особую актуальность приобретает проблема ошибки и ее коррекции в процессе обучения и непосредственно в ходе речевого взаимодействия.

Учитель иностранного языка в своей педагогической деятельности неизбежно сталкивается с ошибками, часто многочисленными, которые допускают учащиеся. Некоторые из них – окказиональные ошибки – носят случайный характер и обусловлены индивидуальными причинами (недоработка материала, непонимание задания), другие – типичные ошибки, напротив, регулярно наблюдаются практически у всех учащихся и со временем могут стать устойчивыми.

Так как ошибка приобретает различную способность к помехам в коммуникативном плане, то допустима классификация ошибок на основе градации степени блокирования высказывания на три группы:

– коммуникативно недопустимые ошибки, т.е. грубые, блокирующие коммуникацию;

– искажающие коммуникацию ошибки;

– негрубые, не препятствующие коммуникации ошибки.

Одна из проблем обучения корректной иноязычной речи – это преодоление учащимися затруднения выражения и понимания мысли на иностранном языке.

На уровне ситуативного высказывания у учащихся могут возникнуть три основные трудности:

1) раскрытие предмета высказывания;

2) формирование и удержание в памяти логической последовательности излагаемых суждений;

3) отбор адекватных этому предмету языковых средств для формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка.

Первые две трудности относятся к плану содержания, третья – к плану выражения или форме высказывания. Возникновение таких затруднений связано с тем, что у учащегося происходит сбой автоматизации действий выработанного неосознаваемого им речевого механизма на родном языке и контролируемой сознанием произвольности действия этого механизма на иностранном языке.

Причинами могут быть определенные социальные барьеры, механизм снятия которых обосновал Г. К. Лозанов, и трудности отделения языковой формы родного языка, в которой «сформировано» мышление человека. Названные трудности проявляются, в частности, в интерферирующем влиянии родного языка.

Другая проблема заключается в отсутствии реальных условий и стимулов, вызывающих необходимость иноязычного общения, из-за осознаваемых учащимися возможностей более эффективного его осуществления на родном языке. В результате возникает ситуация

частого переключения на родной язык в общении учащихся между собой.

Для оптимальной организации учебной деятельности на занятии существенным моментом является психологическое и методически правильное отношение к ошибке. Учащиеся опасаются допустить ошибку, что сказывается на содержательной стороне высказывания и на фонопросодическом оформлении речи. В этой связи особое внимание уделяется проблеме толерантного отношения к ошибкам и к коммуникативному характеру их исправления.

В частности, предлагается гибкий подход к оценке ошибок в зависимости от:

- причин их появления,
- степени отклонения от нормы и «загрязнения» речи,
- частоты их повторения,
- характера эмоционального отношения учащегося к форме их публичного исправления.

Рекомендуется учитывать этап овладения иноязычным материалом: этап языковой подготовки, этап речевой подготовки и этап пользования языком в его коммуникативной функции – практики общения (по Е. А. Маслыко).

Представляется, что психолого-педагогический подход к ошибкам должен основываться на следующих позициях.

– Ошибка – нормальное явление процесса овладения иностранным языком, фиксирующее определенную стадию коммуникативной компетенции учащихся.

– Исправлять надо ошибку, а не учащегося.

– Исправление ошибок на этапе языковой подготовки должно быть постоянным в форме напоминания правильной формы или указания на нее. Иногда целесообразно одновременно с предъявлением правильной формы привести несколько типичных примеров.

– Коррекция ошибок на этапе речевой подготовки может осуществляться с помощью ряда приемов, сигнализирующих учащимся, что не все правильно в их высказываниях.

– Не следует исправлять ошибки, допущенные учащимися в момент творческого речевого общения. Рекомендуется исправлять только блокирующие коммуникацию ошибки с использованием коммуникативных приемов [1].

Такой подход к коррекции ошибок поможет преподавателю избавить учащегося от напряжения и парализующего действия страха, связанного, прежде всего, с боязнью допустить ошибку. Ведь ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление

ошибок [2] и только грамотное мотивированное исправление ошибок будет способствовать развитию у учащихся умений правильного и содержательного оформления иноязычных высказываний.

Список использованных источников и литература

1. Горская, И. А. Стратегия коррекции ошибки в контексте современной языковой политики / И. А. Горская // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2001. – № 2. – С. 3–7.

2. Риверс, У. Пусть они говорят то, что им хочется сказать! / У. Риверс // *Методика преподавания иностранных языков за рубежом* / Сост. Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая. – М., 1976. – Вып. 2. – С. 226–240.

УДК 378.147:81'243:37.091.2,2

Е. В. Дударь, С. В. Короткевич
(ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель)

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗНОУРОВНЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Статья посвящена проблеме преподавания иностранного языка в условиях разноуровневой академической группы. В ней раскрывается понятие разноуровневости применительно к студенческой группе, рассматриваются факторы, обуславливающие смешанный характер обучающихся в группе. Кроме того, в статье поднимается вопрос о трудностях и преимуществах преподавания иностранного языка в разноуровневых группах, а также предлагаются пути преодоления этих трудностей и способы повышения эффективности обучения на занятиях.

В ходе своей профессиональной деятельности многие преподаватели сталкиваются с проблемой разноуровневой подготовки студентов по предмету. Это особенно актуально в отношении преподавания иностранных языков в вузе. В большинстве случаев уровень знаний студентов по языку резко отличается. Причиной этому может быть целый ряд факторов: уровень преподавания предмета в школе, различия в индивидуальных стилях научения, различная мотивация и др. Данная проблема является сложной, однако использование

некоторых методических приемов может повысить эффективность обучения иностранному языку в условиях вуза.

Следует начать с понятия разноуровневой академической группы. В западной методике используются термины “*heterogeneous*” или “*mixed-ability classes*”. Подобные группы состоят из студентов, уровень владения иностранным языком которых существенно отличается. Некоторые исследователи, однако, ставят под сомнение правильность термина “*heterogeneous classes*”, т. е. разнородных или смешанных групп [1]. Ведь в любой группе невозможно найти двух абсолютно одинаковых студентов. Все они в той или иной степени отличаются своими сильными и слабыми сторонами, подходом к процессу обучения, они могут по-разному реагировать на методы и приемы обучения, которые использует преподаватель.

Существует ряд факторов, обуславливающих разноуровневость или смешанный характер обучающихся, входящих в одну группу. К их числу относятся возраст и опыт, интеллектуальные способности учащихся, индивидуальный стиль научения (*learning style*), способности к изучению языков, уровень владения языком, родной язык, степень самостоятельности студента в процессе обучения, мотивация и отношение к предмету, а также происхождение и культурный уровень студентов.

Преподавание иностранного языка в таких академических группах может быть сопряжено с рядом трудностей. Согласно некоторым исследованиям, преподаватели могут столкнуться со следующими проблемами [1, с. 303]:

– установление дисциплины. Довольно часто преподавателю бывает трудно контролировать учебный процесс в разноуровневых группах. Проблемы с дисциплиной возникают в тех случаях, когда студенты испытывают чувство разочарования или скуки, не могут сконцентрироваться на занятии. Некоторые причины, по которым в данных группах сложнее следить за дисциплиной, заключаются в том, что одни студенты быстрее и легче усваивают материал, слабым студентам требуется больше помощи и внимания со стороны преподавателя, более сильные студенты доминируют на отдельных этапах занятия;

– поддержание интереса. Отличия наблюдаются в индивидуальных стилях, уровне мотивации и сферах интересов учащихся. Поэтому обеспечить содержание и виды учебной деятельности, которые будут стимулировать познавательную активность и вызывать интерес у всех студентов в равной степени, зачастую оказывается проблематичным;

– эффективное усвоение учебного материала всеми студентами. Одной из основных проблем, с которой сталкивается преподаватель при подготовке к занятию в смешанной группе, – обеспечить максимально эффективное усвоение материала всеми студентами. Содержание учебного материала может казаться слишком простым для одних и слишком сложным для других учащихся;

– характер учебных материалов. Как правило, учебные пособия по иностранным языкам рассчитаны строго на определенную категорию студентов. Таким образом, они не оставляют преподавателю выбора и возможности маневрировать;

– осведомленность или информированность об успехах каждого учащегося. В некоторых случаях, например, в начале учебного года или в больших академических группах, преподавателю бывает сложно проследить за достижениями и прогрессом всех студентов. Кроме того, в слишком разнородных группах преподаватель не имеет возможности уделять равное количество времени и внимания всем учащимся.

– степень активности студентов в учебном процессе. В разноразрядных группах, как правило, сильные студенты более активно включаются в учебную деятельность на занятии, чем слабые. Низкая степень участия и недостаток внимания со стороны преподавателя могут оказывать негативное влияние и замедлять процесс овладения знаниями по языку слабыми студентами;

– исправление ошибок. Преподаватель может испытывать трудности при исправлении ошибок, допускаемых студентами в смешанной группе. С одной стороны, исправление ошибок является необходимым в обучении иностранному языку, с другой – делать это необходимо очень тактично и осторожно.

Несмотря на ряд трудностей, возникающих в процессе преподавания иностранных языков в разноразрядных группах, необходимо отметить и существующие положительные моменты. Прежде всего, в таких группах студенты приходят на занятия с разными знаниями, опытом, взглядами, идеями и интересами, учитывая которые при планировании занятий, преподаватель может активизировать познавательную деятельность обучаемых. В зарубежной методике используется термин “*student-centered lessons*” для обозначения таких занятий [2]. Проведение таких занятий дают возможность преподавателям внедрять новые формы в процесс обучения и творчески подходить к его организации.

Кроме того, занятия в смешанных группах несут в себе образовательную ценность, поскольку, взаимодействуя между собой, студенты получают возможность оказывать помощь и учиться друг у

друга [1, с. 305]. В таких условиях они развивают навыки самостоятельной работы на занятии, учатся общаться и взаимодействовать между собой, что, безусловно, важно, так как преподаватель не всегда имеет возможность уделить внимание каждому студенту. С другой стороны, работа в разноуровневых группах дает возможность и преподавателям развивать и совершенствовать свои профессиональные качества. Подготовка к таким занятиям требует от преподавателя творческого подхода и неординарных решений при использовании разнообразных приемов обучения.

Таким образом, для успешной организации учебного процесса в разноуровневых группах преподаватель должен быть вооружен специальными знаниями и владеть рядом методических приемов, которые помогут более эффективно решать поставленные задачи. В методической литературе предлагается применять следующие приемы в ходе проведения занятий в разнородных группах [3]:

- создание дружелюбной и доброжелательной атмосферы на занятии. Студенты должны чувствовать поддержку и уверенность в своих силах, чтобы прилагать максимум усилий в ходе выполнения учебных заданий;

- грамотная организация учебного процесса. Грамотный подход к организации учебного процесса на занятии позволяет максимально вовлечь в него всех студентов. Это требует выполнения ряда разнообразных условий: планировка и оборудование аудитории, позволяющие наиболее эффективно осуществлять обучение; знание преподавателем всех студентов по именам для их максимального вовлечения в учебную деятельность; развитие позитивного отношения к учебе посредством собственного доброжелательного отношения, использования похвалы и поощрения; эффективное использование доски и умелое управление учебной деятельностью студентов с применением четких и доступных инструкций; грамотная постановка проблемных вопросов на занятии; применение групповой работы студентов и в парах; установление временных границ выполнения заданий; контроль в ходе выполнения заданий с подведением итогов и комментариями со стороны преподавателя;

- развитие у студентов навыков самостоятельной работы. Преподаватель может помочь студентам подобрать наиболее эффективные формы работы в зависимости от их стиля восприятия информации (визуалы, аудиалы, кинестетики). Помимо этого, немаловажно научить студентов, как и где находить нужную информацию, когда им нужна помощь в выполнении учебных заданий. Необходимо обязательно сообщать цели и задачи в начале занятия, а также

побуждать студентов анализировать и оценивать свои достижения в конце занятия;

– обеспечение разнообразия тематики, методов обучения, учебных материалов и форм учебной деятельности на занятии. Разнообразие помогает повышать интерес студентов к занятиям и активизирует их познавательную деятельность. Кроме того, это создает благоприятные условия для студентов с разными уровнями владения языком, способностями и стилями научения;

– использование всех форм взаимодействия и групповой работы на занятии. Студенты должны работать индивидуально, в парах и группах. Причем состав групп необходимо как можно чаще менять для достижения максимального взаимодействия между всеми студентами группы;

– обеспечение соответствующей динамики на занятии. Устанавливая темп работы на занятии, преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности студентов. Слишком низкий, как и слишком высокий, темп на занятии могут привести к снижению эффективности и потери интереса со стороны учащихся;

– повышение интереса студентов к учебной деятельности. Повышать интерес можно посредством содержания, тематики и форм учебной деятельности на занятии. С целью повышения мотивации и активизации познавательной деятельности студентов можно позволять им делиться своими интересами, используя, например, метод проектов на занятии, или даже давать возможность студентам самим определять содержание, тематику и формы учебной деятельности на занятии, когда это приемлемо;

– развитие духа сотрудничества у студентов. Взаимодействуя и сотрудничая, студенты развивают навыки самостоятельной работы, с одной стороны, и учатся друг у друга, нежели полагаются на помощь преподавателя, с другой. Кроме того, осуществляя совместную деятельность, студенты учатся обсуждать идеи, уступать друг другу, приходить к общему мнению, оценивать себя. Сотрудничество на занятии можно организовывать посредством проектной методики, а также работы в парах и группах;

– индивидуальный подход к обучению. Он предполагает предоставление студентам возможности работать в индивидуальном темпе, в соответствии со своим стилем и выбирать темы по интересам (например, подготовка портфолио, выполнение индивидуальных письменных работ);

– развитие мышления у студентов посредством создания проблемных ситуаций на занятии, выполнения заданий на развитие способностей к анализу, синтезу, оцениванию;

– использование обязательных и дополнительных заданий. Таким образом, все студенты выполняют обязательное задание, а те, кто справился быстрее, получает дополнительное задание. Это позволяет вовлечь всех студентов в работу;

– переработка учебных материалов. В связи с тем, что большинство учебников ориентированы на определенный уровень учащихся, преподавателям приходится перерабатывать материал, упрощая или усложняя его, в соответствии с уровнем студентов в группе;

– дифференциация домашнего задания.

В заключение следует отметить, что практически любую академическую группу можно считать разноуровневой, так как она состоит из студентов, которые отличаются своими способностями и уровнем знаний. Поэтому для повышения эффективности учебного процесса преподавателю необходимо учитывать разный уровень знаний студентов при подготовке к занятиям, осваивать и внедрять новые формы работы, осуществлять творческий подход к проведению занятий по иностранному языку.

Список использованных источников и литература

1. Ur, P. A Course in Language Teaching / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 375 p.
2. Hess, N. Teaching Large Multilevel Classes / N. Hess. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 210 p.
3. Bremner, S. Teaching a mixed ability class [Electronic resource] / S. Bremner. – 2008. – URL: <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/SBremner.pdf>. – Date of access: 20.08.2015.

УДК 811.112.2'1:005.336.2:316.77

О. Н. Каребо
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИММЕРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматривается проблема необходимости реформирования процесса обучения иностранным языкам на неязыковых специальностях вуза путем реализации билингвальных программ как одной из наиболее эффективных технологий подготовки специалистов с высоким уровнем развития коммуникативной компетенции.

Современное вузовское образование предполагает жизнеспособное функционирование профессиональной единицы не только как подготовленного в своей области специалиста, но и в качестве активного, лично заинтересованного в общении субъекта межкультурной коммуникации. Такая целевая ориентация является отражением компетентностного подхода к обучению ИЯ, когда выпускник неязыковой специальности демонстрирует достаточный уровень владения ИЯ, позволяющий говорить о сформированности у него коммуникативной компетенции. Речь идет о готовности специалиста к иноязычному общению в рамках профильного обучения.

Тем не менее, несмотря на актуализацию потребности в подготовке таких профессиональных кадров и определенные меры по модернизации образовательного процесса высшей школы, приходится констатировать неудовлетворительный уровень владения ИЯ студентами неязыковых специальностей. В ходе эксперимента, проводимого в рамках диссертационного исследования О. Ю. Ивановой, было установлено, что уровень подготовки лишь 15 % студентов гуманитарного и 8% естественно-научного профиля является достаточным для бесконфликтного участия в «диалоге культур» [1, с. 5]. Этот факт не позволяет оценивать языковую подготовку выпускников вузов как достаточную для включения в беспрепятственное межкультурное взаимодействие.

Наличие противоречия между предполагаемым и реальным уровнем языковой подготовки специалиста стало причиной изменения целевых установок в обучении ИЯ на неязыковых факультетах. Это в свою очередь позволило интенсифицировать процесс обучения за счет переосмысления сути конечной ориентировки – смещения с обучения языку как средству на прямое обучение языковому общению.

Одним из наиболее продуктивных направлений работы в этой области, позволяющих добиваться гарантированно высоких результатов в деле формирования коммуникативной компетенции, является обеспечение лингвистической иммерсии, т. е. такая организация процесса обучения, когда ИЯ становится средством получения профессиональных знаний. Так, билингвальное интегрированное или включенное образование предполагает овладение профильным предметом с частичным использованием второго языка. Требованием к взаимному погружению является условие контакта представителей двух языковых культур. Продуктивность такого взаимодействия подкрепляется необходимостью обращения к таким технологиям обучения, как обучение в сотрудничестве, парная работа, что позволяет дополнительно стимулировать процесс овладения предметом. Мультилингвальное

образование ориентировано на использование в ходе изучения дисциплины двух вторых языков, например, национального и иностранного.

Лингвистическая иммерсия, таким образом, обеспечивает не только усвоение профессиональных и языковых знаний, но и способствует адаптации и принятию личностью новой культуры. Такой подход к обучению направлен на целостное развитие субъекта, на эффективную взаимосвязь мотивационного, эмоционального, гностического и других компонентов личности.

Повсеместному использованию такой технологии препятствуют, во-первых, сложности психолого-педагогического, а, во-вторых, кадрово-организационного характера. Исследуя условия эффективной подготовки обучаемого в рамках билингвального образования, С. В. Шубин в качестве основного определяет формирование положительной мотивации к овладению ИЯ, а точнее специфической билингвальной мотивации, развитие которой становится возможным при достаточно высоком уровне языковой компетенции обучаемых, а также содержательности и оптимальной организации процесса обучения. Лингвистическая иммерсия, таким образом, способствует трансформации познавательных мотивов в профессиональные [2].

Работы О. Ф. Худобиной также посвящены исследованию проблематики повышения эффективности билингвального обучения в вузе. В частности, в качестве основного средства интериоризации профессиональных знаний на полилингвальной основе автор видит процесс преодоления психологических барьеров. Процесс этот должен носить двусторонний характер и основываться на партнерском взаимодействии преподавателя и студента. Суть работы заключается в создании преодолимых барьеров, последующем совместном анализе и оценке действий обеих сторон. Именно такая тактика, по мнению О. Ф. Худобиной, способна оказать положительное влияние на целостное развитие личности студента, придать его деятельности достаточную степень самостоятельности, уверенности и индивидуализации. Психологический барьер в процессе билингвального обучения выступает в конечном итоге средством развития профессиональной компетентности [3].

Помимо психологических трудностей организации учения на билингвальной основе следует отметить некоторые стороны методико-организационного поля. В первую очередь, необходимо сказать о слабом научно-методическом обеспечении образовательного процесса, причиной которого является отсутствие специальной профессиональной литературы на необходимом ИЯ, а также вопросы, связанные с определением преподавательского состава, способного осуществлять

свою деятельность на высоком профильном и языковом уровне. В последнем случае решение проблемы видится в привлечении зарубежных специалистов к процессу преподавания в отечественных вузах по определенным специальностям.

Тем не менее, осознание необходимости включения в единое образовательное пространство способствует дальнейшей популяризации билингвального образования, которое выступает средством интернационализации высшей школы. Билингвальные партнерские программы отечественных и зарубежных вузов способны гарантировать необходимую академическую мобильность студентов и преподавателей, улучшая тем самым условия становления их профессиональной компетентности.

Список использованных источников и литература

1. Иванова, О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Иванова. – Орел, 2005. – 20 с.

2. Шубин, С. В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Шубин. – Великий Новгород, 2000. – 22 с.

3. Худобина, О. Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе билингвального обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ф. Худобина. – Волгоград, 2007. – 21 с.

УДК 37.091.3:811.112.2:159.955

*Т. Г. Макушинская, Е. М. Нарбут
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются психологические и когнитивные аспекты, влияющие на процесс усвоения языковых явлений и развитие различных речевых умений и навыков. Подчеркивается, что большую роль играет в этом процессе память. Обосновывается эффективность использования интерактивных методов. Смысл и задачи любого интерактивного метода обучения не в последнюю

очередь заключаются в том, чтобы обучающиеся как можно скорее почувствовали прогресс в обучении, убедились в посильности поставленной задачи и за счет этого получили дополнительный стимул к занятиям и самостоятельной работе. В данном случае им необходимо получать представления о свойствах и функционировании систем изучаемого языка и осознанно перестраивать языковое мышление.

Технический прогресс сделал способы доставки информации к мозгу человека намного разнообразнее и удобнее. Прежняя схема «учебник – ученик – обучающийся» обогатилась множеством аудиовизуальных и интерактивных средств, которые позволяют извлекать информацию в прямом смысле «из неоткуда». Относительно иностранных языков, где это является основным условием получения навыков говорения и распознавания иностранной речи на слух, самые современные технологии и приемы, как, например, кино, видео и т. д. до сих пор пока не принесли желаемого результата, а только к нему приблизились.

Проблема в данном случае заключается в том, что все самые изученные ранее методы и приемы донесения информации до главного мозгового центра упираются в свойства человеческой памяти. Овладение иностранным языком есть не столько получение информации в чистом виде, сколько выработка мозгом человека новых стереотипных действий в иной фонетической, артикуляционной, визуальной, графической, грамматической и семантической системе, т. е. приобретение навыков и компетенций. Овладение указанными компетенциями практически связано со всеми видами человеческой памяти – слуховой, визуальной, графической, артикуляторной, мимической и т. д.

Процесс обучения иностранному языку заключается в том, что стереотипные действия нового языка встраиваются отдельными малыми элементами или матрицами в уже сложившуюся систему стереотипных действий и матриц, сформированных родным языком, вызывая конфликт систем, который в преподавательской практике наблюдается как почти бесконечная цепь интерпретаций. Мозг обучающихся, уже установивший сеть сложнейших нейронных взаимосвязей по законам родного языка, стремится как можно скорее «избавиться» от непривычных нейронных связей, «забыть» их или заменить уже установившимися связями [1, с. 47].

При встраивании элементов чужой системы в уже сложившуюся систему стереотипных действий работает следующая закономерность: чем больше встраиваемый элемент, тем успешнее он закрепляется в чужой системе в качестве самостоятельного блока-матрицы.

Это подтверждается методической практикой – заучивание цельных фраз и высказываний, особенно в процессе диалога, лексем, встроенных во фразу, происходит эффективнее, чем за пределами конкретного контекста.

Конфликт систем – колоссальная нагрузка не только на когнитивную, но и на эмоциональную сферу обучающихся, повышает утомляемость и чувство вины за недостаточность достигаемых результатов. Это чувство вины является деструктивным, разрушительным и замедляет сложный процесс усвоения нового языка. Если преподаватель с этим целенаправленно не работает, то даже у мотивированных студентов это обстоятельство превращает изучение иностранного языка в трудоемкий, малоприятный и, как следствие, малоэффективный процесс. Очень важно помогать обучающимся преодолевать всякие разочарования, которые возникают на определенном этапе формирования стереотипных действий.

Формирование речевых навыков при использовании интерактивных форм обучения иностранному языку подразделяется на два подвида речевой деятельности, за которые отвечают различные участки коры головного мозга.

Первый подвид отвечает за формирование и артикуляцию незнакомых звуков и звукосочетаний, которые должны соединиться с неким семантическим комплексом.

Второй подвид связан с распознаванием на слух тех же незнакомых звуков и звукосочетаний, соединенных с семантическим комплексом. Оба подвида существуют в комплексе со всеми системами и подсистемами языка: морфологией, синтаксисом, стилистикой, прагматической эквивалентностью и т. д., но каждый из них, будучи задействованным, вызывает возбуждение в различных зонах коры головного мозга.

Названные подвиды речевой деятельности развиваются и тренируются в рамках использования интерактивных форм учебной работы, однако практика показывает, что первым комплексом функций обучающийся овладевает быстрее, и навыки данного комплекса закрепляются прочнее, чем навыки второго. Память легче фиксирует навыки пассивного восприятия, чем навыки активных действий, но труднее всего формируются навыки распознавания речи на слух.

В связи с чем нельзя сказать, что игровые и развлекательные формы и методы преподавания иностранного языка являются эффективными. Лексика интересных и эмоционально насыщенных материалов забывается также быстро, как «скучное» («традиционное») занятие, потому что мозг фиксирует «интересные», эмоциональные моменты,

«забывая» при этом акустическую оболочку увлекательного содержания. Содержание фиксируется на родном языке, и просьба воспроизвести его на языке оригинала оказывается невыполнимой. Это обстоятельство нужно учитывать преподавателю при разработке методики и конкретных планов занятий по иностранному языку [2, с. 94].

В существующей сегодня системе обучения действует методическая норма, которая предусматривает в перерывах между занятиями самостоятельную работу обучающихся. В процессе этой работы должна закрепляться лексика, усвоенная на занятиях. При обилии технических средств, позволяющих работать со звуком и изображением, подкрепляющим языковое восприятие, студенты при самостоятельной работе предпочитают привычные им книжно-тетрадные методы. Работа с аудио- и видеозаписями воспринимается в силу непривычности как довольно простое занятие и несерьезное. Это обманчивое представление о простоте и несерьезности упражнений, направленных на развитие артикуляционной базы и автоматизма речевых реакций, приводит к задержке формирования указанных компетенций и может иметь деструктивное воздействие на процесс обучения в целом.

Необходимо осознавать, что при использовании интерактивных методов обучения в группе самостоятельная работа студента дома является другим видом речевой деятельности, а, следовательно, и другим видом работы мозга. При самостоятельной работе лексемы усваиваются на визуально-графическом уровне и на уровне репродукции, а навыки фонетической перцепции остаются без тренировки и требуют дополнительной специальной работы.

Таким образом, на продвинутом этапе обучения студенты, как правило, понимают речь в среднем темпе звучания, но испытывают значительные затруднения при формулировании собственных высказываний в неподготовленной речи. Следует отметить, что для развития внимания и слухового восприятия высказываний необходимо учитывать и вариативность элементов внутри знакомого семантического комплекса. Если одна и та же фраза или один и тот же вопрос постоянно повторяется без изменений, обучающиеся быстро заучивают эту фразу или стереотипный ответ на вопрос, а малейшее отклонение от уже усвоенного стереотипа приводит к потере распознавания всего высказывания в целом.

Список использованных источников и литература

1. Симонов, П. В. Созидающий мозг: Нейробиологические основы творчества. Физиологические механизмы памяти / П. В. Симонов //

Физиология человека. Интегративная деятельность мозга человека / В. М. Покровский [и др.]: под ред. В. М. Покровского. – М., 1993. – 111 с.

2. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.

УДК 811.111'42:316.77

Н. Г. Новицкая
(МГПУ, Мозырь)

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК КОММУНИКАТИВНОГО ЯВЛЕНИЯ

Самопрезентация представляет собой форму коммуникативной деятельности, целью которой является формирование положительного образа своего «Я». Самопрезентация как коммуникативное явление – культурно-специфична, так как определяется особенностями коммуникативного поведения в рамках той или иной лингвокультуры. В рамках британской культуры особенностью самопрезентации является аргументированность и логичность речи, сдержанная эмотивность, демократичность в управлении поведением собеседника.

Сегодня самопрезентация – явление не новое, но в тоже время исследование проблемы самопрезентации как коммуникативного явления становится всё более актуальным. Учёные разных отраслей (психология, лингвистика, психолингвистика, педагогика, методика, социология и др.) исследуют эту проблему в разных направлениях.

В нашей статье мы остановимся на национальной специфике самопрезентации как коммуникативного явления. Актуальность данного подхода к исследованию этой проблемы обусловлена широким распространением межкультурных контактов и необходимостью осмысления той роли, которую играют коммуникативные процессы самопрезентации в межкультурной структуре общения.

Самопрезентация позволяет целенаправленно строить процесс взаимодействия, выдавать о себе только желаемую информацию, акцентировать свои достоинства. Мы формируем свой образ с целью произвести должное впечатление в процессе взаимодействия с другими

людьми. Следовательно, можно говорить о самопрезентации как о форме коммуникативной деятельности. В связи с этим в нашей статье мы говорим не просто о самопрезентации, а о коммуникативной самопрезентации. Под *коммуникативной самопрезентацией* мы понимаем *особую форму совместной коммуникативной деятельности, имеющей своей целью целенаправленное и мотивированное формирование положительного образа своего «Я» в глазах внешней и внутренней аудитории, а также выработку стратегий демонстрации своего «Я» - образа, представляющих собой единство речевых действий, языковых средств и невербальных средств коммуникации, позволяющих оказывать убеждающее воздействие на собеседника или аудиторию.*

Следуя данному определению, мы рассматриваем коммуникативную самопрезентацию как процесс мотивированный и целенаправленный, который, с одной стороны, носит осмысленный характер, а с другой стороны – нацелен на положительный результат, т. е. мы стараемся продемонстрировать только лучшие свои качества, чем и вызываем только положительные эмоции по отношению к своему образу со стороны окружающих.

Кроме мотивированности и целенаправленности, коммуникативная самопрезентация обладает рядом других характеристик. Одна из них заключается в её воздействующем и убеждающем характере не только благодаря внешнему виду, но и посредством языковых средств и речевых приёмов. Следующая характеристика, свойственная процессу самопрезентации как коммуникативному явлению – это то, что она стимулирует процесс общения, способствует поддержанию контакта, заставляет ориентироваться в собеседнике, чтобы выбрать нужную линию своего поведения.

Однако в каждой культуре существуют свои правила коммуникативного поведения (правила ведения разговора, особенности невербального поведения и т. д.). Эти различия не могут не влиять на процесс самопрезентации в рамках определённой лингвокультуры. Следовательно, самопрезентация, как явление коммуникативное, культурно-специфична, поскольку «ориентирована на познание и коммуникацию в конкретной культурной среде» [1, с. 44]. В нашей статье мы рассмотрим национальную специфику самопрезентации в рамках британской культуры.

Основу коммуникативной самопрезентации в рамках межкультурной коммуникации составляют доминантные черты национального характера в рамках той или иной культуры. Знакомство с работами Стернина И. А., Стерниной М. А., Кузьменковой Ю. Б., Лариной Т. В.,

Солдатовой О. С., Михалькевич Г. Н. и других позволило выделить следующие доминантные черты национального характера британцев:

- независимость и индивидуализм;
- пунктуальность;
- эмоциональная сдержанность;
- краткость, лаконичность и аргументированность в общении;
- вежливость в общении;
- демократизм и бесконфликтность в общении.

Они отражают особенности коммуникативного сознания и способствуют распознаванию особенностей поведения собеседника, что способствует созданию своего позитивного образа в рамках данной культуры.

Принимая во внимание данные особенности национального характера британцев, мы пришли к выводу, что специфика процесса самопрезентации в рамках британской лингвокультуры обусловлена следующими характеристиками.

Во-первых, аргументированность и логичность речи без прямого давления на собеседника. Например: *I believe that success means different things for different people, because for some people it is money, for other it is love and friends or good job and career.* В данном примере аргументация происходит за счёт конструкции *I believe*, которая подтверждает нашу точку зрения. Но в то же время данная конструкция носит убеждающий характер без прямого воздействия на собеседника. Для сравнения, приведём следующий пример: *I strongly believe that it is the best way to decide the problem.* В данном примере, усилительное наречие *strongly*, придаёт фразе более настойчивый и требовательный характер.

Во-вторых, сдержанная эмотивность. Выражение эмоций, контроль своего эмоционального состояния, а также адекватное восприятие и регулирование эмоционального состояния собеседника является неотъемлемой частью самопрезентации. Но в британской культуре – это процесс контролируемой демонстрации эмоций и создания позитивного эмоционального настроения. Так, в британской культуре более приемлемыми будут *I wish sentence*, конструкции сослагательного наклонения типа *If only* или инверсия. Например: 1) *I wish you could change your attitude to this problem.* 2) *If only you could believe me and trust me.* 3) *It is he who made me worry!* На невербальном уровне – это непринуждённая улыбка на лице, которая всегда вызывает положительные эмоции и помогает расположить к себе собеседника или подвижная мимика, которая свидетельствует об энергичности и быстром восприятии.

В-третьих, демократичная целенаправленная речевая и неречевая деятельность по управлению поведением собеседника с целью пробудить и закрепить интерес к своему образу. Для того чтобы акцентировать внимание собеседника на положительных сторонах своего образа, необходимо уметь ориентироваться в собеседнике с целью успешного регулирования и управления его поведением, что, в свою очередь, даёт возможность подстраивать своё поведение в соответствии с поведением партнёра по общению. С этой целью в британской культуре уместно использовать средства акцентирования внимания (*I'd like you to pay attention to ... ; it would be nice if you ... ; could you ...*); средства интенции, помогающие управлять поведением собеседника (конструкция *to be going to*; конструкции с эмфатическим *do*; конструкции с *Complex Object*; вопросительные конструкции с *will, could, may*); средства удивления, которые направлены на то, чтобы заинтересовать собеседника и удержать его внимание (*I wonder; just only think; just imagine, who could have thought*). На невербальном уровне стратегия привлечения и удержания внимания собеседника или аудитории проявляется: в зрительном контакте, приветливой и непринуждённой улыбке; открытых жестах, которые проявляются в незамкнутых позициях рук и ног и вызывают положительную реакцию, так как свидетельствуют об открытости и уверенности в себе.

Таким образом, самопрезентация – явление коммуникативное, так как мы формируем положительный образ своего «Я» в процессе взаимодействия с другими людьми. Самопрезентация культурно-обусловлена и определяется особенностями национального характера того или иного народа. Следовательно, то насколько мы владеем знаниями об особенностях речевого и неречевого поведения в рамках той или иной культуры, сказывается на результатах и эффективности самопрезентации в рамках определённой лингвокультуры. Британская культура с её демократичностью, но в то же время сдержанностью и немногословностью требует соблюдения следующих правил в процессе формирования положительного образа своего «Я»: аргументированность и логичность речи без прямого давления на собеседника; сдержанная эмотивность; целенаправленность речевого и неречевого поведения с целью пробудить и закрепить интерес к своему образу.

Список использованных источников и литература

1. Гришаева, Л. И. Специфика деятельности коммуникантов в межкультурной среде / Л. И. Гришаева, И. А. Стернин, М. А. Стернина. – Воронеж: Научная книга, 2009. – 262 с.

О. Н. Панзига
(КНЛУ, Киев)

ОТБОР УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

В статье анализируются критерии отбора учебного материала для организации внеаудиторной работы в процессе формирования рецептивной компетенции второго иностранного (немецкого) языка на начальном этапе обучения студентов языковых специальностей. Выделены два специальных критерия: учета искусственного субординативного трилигвизма; учета языкового и учебного опыта.

В большинстве высших учебных заведений, которые готовят учителей иностранных языков, студенты изучают два иностранных языка. И проблема преподавания второго иностранного языка (2-го ИЯ), эффективность организации обучения вызывает интерес ученых. Важным аспектом является самостоятельная работа. Ее эффективность во многом зависит от решения проблемы корректного отбора и организации учебного материала, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Учебный материал, согласно методическому словарю, – это специально отобранный и методически организованный материал, который подлежит презентации и усвоению в процессе обучения, а также включает звуковые и письменные тексты, невербальные знаковые сообщения, т. е. язык жестов и мимики, факты невербального поведения, реалии страны, язык которой изучается (например, фотографии, открытки и т. д.) [1, с. 335]. Учитывая то, что текст является компонентом содержания обучения иностранным языкам и составляет основу учебного материала, он играет большую роль в овладении неродным языком в условиях отсутствия языковой среды [2, с. 129]. Ведь формирование навыков и умений происходит не на изолированных языковых знаках, а на связных образцах устной или письменной речи, то есть на текстах [3, с. 10]. В методической литературе проблема рационального отбора текстового материала решается по-разному, в зависимости от характера текстов и конкретных целей работы с ними. Проблема отбора текстов была и остается объектом исследования многих ученых: О. В. Бирюка, О. Ю. Бочкаревой, Н. Р. Петранговской, М. Д. Стрекаловой, С. И. Шуклиной. При определении принципов и критериев отбора

учебного материала для организации внеаудиторной самостоятельной работы в процессе формирования рецептивной речевой компетенции у будущих учителей следует руководствоваться следующими факторами:

1) целью обучения: формирование рецептивных языковых компетенций в процессе самостоятельной внеаудиторной работы;

2) требованиями Программы по второму иностранному (немецкому) языку относительно: а) уровня сформированности немецкой коммуникативной компетенции; б) определенного для начального этапа обучения (4–5 семестра) круга тем; в) объема, стилистического и жанрового разнообразия учебных материалов;

3) особенностями организации самостоятельной работы по 2-ому ИЯ;

4) формами работы (индивидуальная / парная / групповая, аудиторная / внеаудиторная).

Процедура отбора текстового материала для самостоятельной внеаудиторной работы основывается на определенных критериях. Под критериями отбора мы понимаем основные признаки, с помощью которых качественно и количественно оценивается текстовый материал с целью его использования или неиспользования в качестве учебного материала в соответствии с целями обучения [4, с. 116]. Учитывая психолингвистические характеристики такого вида речевой деятельности как рецепция, критерии по отбору письменных и устных текстовых материалов будут одинаковыми. Разница между письменным и устным текстом заключается в том, что устный текст является интонационно оформленным, его восприятие характеризуется соответствующим темпом, однократностью и необратимостью общения, которое поддерживается паралингвальными средствами [5, с. 121–122].

В результате нами были сформулированы следующие критерии отбора текстов для самостоятельной внеаудиторной работы на начальном этапе изучения немецкого языка как 2-ого ИЯ:

– качественные критерии – критерии содержания: 1) тематичность; 2) языковая, содержательная и социокультурная информативность; 3) доступность по содержанию; 5) облигаторность; 6) проблемность; 7) тематическая близость предмета изложения; 8) захватывающая фабула текста или отрывка; 9) эмоциональность и образность изложения; 10) возможность различных ситуативных трансформаций содержательной стороны текста;

– критерии происхождения и оформления такие, как: 1) подлинность; 2) доступность языкового материала; 3) стилистическая доступность;

– количественные критерии: 1) ограниченность речевого материала; 2) объем текстового материала;

- критерии учета целей обучения;
- критерии учета особенностей организации процесса обучения второго иностранного языка: 1) критерий учета искусственного субординативного трилингвизма; 2) критерий учета языкового и учебного опыта.

Обучение второму иностранному языку как второй специальностью в высшем учебном заведении имеет свои особенности по сравнению с обучением первому иностранному языку. Одной из особенностей, которые важны в контексте нашего исследования, является субординативный трилингвизм [6, с. 52]. В этом случае речь идет об индивидуальном трилингвизме как свойстве конкретного индивида, при котором все языки находятся в отношении функциональной зависимости и дополняемости.

Таким образом, рациональный отбор материала для внеаудиторной работы на начальном этапе изучения немецкого языка как второго иностранного языка осуществляется на основе учета качественных, количественных критериев, критериев происхождения и языкового оформления текстов, критериев учета целей самостоятельной работы, субординативного трилингвизма, языкового и учебного опыта.

Список использованных источников и литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. 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. – [6-е изд., стер.]. – М.: Изд. центр "Академия", 2009. – 336 с.
3. Вокуева, О. Д. Использование текстов разных типов в обучении лексической стороне устной речи на начальном этапе в языковом вузе: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Д. Вокуева. – М.: РГБ, 2003 – 209 с.
4. Бориско, Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 327 с.
6. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

Г. Н. Петухова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СТУДЕНЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК ЭТАП РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются основные принципы работы студенческих кружков при изучении иностранного языка. Подчеркивается роль кружка английского языка в развитии способности к межкультурному общению, описываются цели и виды деятельности этого кружка, обосновываются методы обучения межкультурному общению в рамках кружка английского языка, наиболее значимым из которых, по мнению автора, является дискуссия.

В условиях развития межкультурных коммуникаций, когда в процессе общения участвуют люди, которые являются носителями разных языков и культур, значимость изучения иностранного языка трудно переоценить. Без знания иностранного языка невозможно успешно осуществлять профессиональную деятельность во многих сферах жизни. Изучение иностранного языка способствует становлению человека как личности и профессионала.

В стратегии развивающего обучения особое внимание следует уделять студентам неязыковых специальностей, поскольку к их учебной деятельности предъявляются повышенные требования в связи с необходимостью подготовки конкурентоспособного специалиста, полноценно участвующего в процессе взаимодействия партнеров по общению. Наряду с целенаправленным формированием и совершенствованием операциональных структур познавательной деятельности, когда иностранный язык используется студентами в основном только в учебных целях, особую значимость приобретает развитие положительного отношения к процессу познания, способствующее появлению естественной потребности в иноязычном общении. Этот аспект очень актуален, например, для студентов, изучающих программирование, поскольку у них имеются возможности расширения использовать иноязычный опыт в реальных условиях. Уже во время учебы в университете многие студенты работают в солидных организациях, таких как IBA, Eram Systems и др., выполняющих проекты для западных партнеров. Поэтому одним из критериев при приеме на работу является знание иностранного языка для постоянного общения с заказчиками.

В настоящее время имеется возможность использовать современные учебники, новейшие методы и технологии. Однако внеаудиторная работа со студентами является важным инструментом в овладении иностранным языком и поддержании его на достаточно высоком уровне. Одной из эффективных форм такой работы является создание кружков или клубов, которые объединяют студентов, проявляющих интерес к языку, иноязычной культуре, истории своего государства и других стран.

Нужно отметить, что правильная организация работы способствует развитию навыков понимания речи на слух, беспереводного восприятия читаемого, умения говорить не только на заученные темы. Участие в мероприятиях, проводимых в кружке или клубе, предполагает чтение разнообразной литературы, в том числе и аутентичной. Работа с такого рода материалом способствует проявлению умения понимать и оценивать некоторые факты, мыслить, сопоставлять и анализировать, устанавливать связи различного характера, опираясь на имеющиеся знания и жизненный опыт. Студенты учатся действовать осознанно, проявлять инициативу в различных ситуациях, упорно и настойчиво преодолевать трудности. Несомненно, такой вид деятельности расширяет кругозор и стимулирует стремление к повышению культурного уровня. На первый план выступают такие мотивы как осознание нужности и важности приобретенных знаний, интерес, увлеченность процессом познания, чувство долга и ответственность перед собой и группой [1, с. 4–5].

Исходя из опыта работы кружка «История и культура Великобритании» на математическом факультете университета, можно констатировать положительное влияние этого вида работы на учебную деятельность студентов. Одним из условий эффективного функционирования кружка является определение конечной цели и наличие программы, обеспечивающей достижение определенного результата.

Программа обычно составляется с учетом потребностей студентов, их эмоциональной и интеллектуальной составляющей, а также компетентности в рассматриваемых проблемах. Уже в самом названии кружка заложена возможность изучать и обсуждать широкий круг вопросов, начиная с изучения исторических событий Великобритании до исследования музыкальных направлений и места компьютерных технологий в современной жизни. Поэтому темы для исследования тщательно отбираются.

Представляется важным использование разнообразных видов деятельности: изучение лингвистических парадоксов, просмотр новостей, видеофильмов, представление презентаций, участие в ролевых

играх, выполнение индивидуальных и групповых заданий в виде создания проектов и электронных газет, подготовки рефератов и выступлений на конференциях [1, с. 5].

Что касается целей кружка, то для мотивации студентов не только преподаватель должен четко представлять себе итоги работы, но и студентов следует ознакомить с поставленной задачей.

Используя знания студентов о родной стране, преподавателю следует уделять внимание сопоставлению культурных и языковых аспектов своей страны и страны изучаемого языка, анализу и возможности восприятия общечеловеческих ценностей, умению строить гармоничные отношения, вести диалог, дискутировать и правильно выбрать тактику и стратегию общения в различных ситуациях [2, с. 64–65].

Одним из эффективных методов обучения используемых на заседаниях кружка является дискуссия. Она способствует организации совместной деятельности для принятия решений по определенным проблемам, выявлению различных точек зрения, позволяет учиться правильно оформлять высказывания логически и грамматически. Ценным является тот факт, что у преподавателя появляется возможность гибкого построения работы таким образом, чтобы мотивировать студентов высказывать свое мнение, уважительно относиться к высказываниям и критике участников дискуссии, грамотно формулировать вопросы и стараться говорить кратко, придерживаясь темы высказывания. Реализация данного метода способствует развитию умений выступления перед аудиторией с обоснованием своей точки зрения, корректному ведению спора, достойно, с предоставлением фактов. При этом важно создать соответствующую доброжелательную атмосферу, чтобы студентам было комфортно вести диалог с оппонентами, анализировать ситуацию и принимать творческое решение. Существуют правила проведения дискуссии, которые следует изучить и неукоснительно соблюдать.

Зная тему обсуждения и имея в наличии определенную информацию, все студенты должны иметь право высказаться, подкрепляя свою точку зрения фактами и стараясь не провоцировать конфликт. Ведением дискуссии может заниматься преподаватель или студент. Ведущий должен осуществлять управление когнитивной, коммуникативной и эмоциональной активностью участников, следить за ходом рассуждений и направлять дискуссию в русло, соответствующее теме, оставаясь беспристрастным к чьим-либо высказываниям.

В качестве приемов можно использовать обсуждение в малых группах студентов, можно подать тему через вводное сообщение, после прослушивания реферата, просмотра новостей, фильмов, презентаций или прочтения текста.

В завершение дискуссии важно подвести ее итог, оценить позицию участников, их умение вежливо и рационально вести спор.

Преподавателю следует обратить внимание на эмоциональность студентов во время дискуссии. Ведь адекватное эмоциональное отношение к определенной ситуации облегчает поиск правильного решения. Умение надлежащим образом оценить ситуацию позволит студентам выбрать соответствующий акт поведения.

Таким образом, организация работы в кружке или клубе требует в первую очередь, чтобы сам преподаватель был готов работать в динамичном режиме. Прежде всего, следует иметь хорошую языковую подготовку, обладать необходимыми личностными качествами, быть преданным своим студентам и делу, быть хорошим организатором, обладать терпением и быть открытым для вопросов. Работа в кружке предполагает и более широкие познания в области использования образовательных средств, новых электронных устройств, а также наличие желания применять эти новшества для обучения студентов. Успешность работы зависит от правильного планирования, постановки цели, использования разнообразных приемов обучения. Все это стимулирует возникновение мотивации для изучения иностранного языка, самообразования и самовоспитания.

Список использованных источников и литература

1. Макарова, Е. А. Кружок в обучении иностранному языку студентов неспециальных факультетов вуза / Е. А. Макарова // [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/biblioteka/katfree/144.pdf> – Дата доступа: 02.09.2015.

2. Морозова, Т. Актуальные направления иноязычного обучения студентов вузов / Т. Морозова // Учитель. – 2005. – № 6. – С. 64–72.

УДК 37.091.31:811'27:316.77

Т. В. Починок

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ТВОРЧЕСКИЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются творческие интерактивные задания для обучения студентов языкового вуза межкультурному общению.

Дана характеристика интерактивных заданий и обоснована их целесообразность для обучения межкультурному общению. Описаны такие виды заданий, как инсценирование ситуаций межкультурного общения и драматизация, включая культуроведчески-ориентированные ролевые игры. Приведены примеры творческих интерактивных заданий.

Творческие интерактивные задания предполагают непосредственное исполнение речевой деятельности и направлены на развитие социокультурных умений использовать адекватные языковые и неязыковые средства оформления высказываний в ситуациях межкультурного общения (МКО); варьировать основные стратегии поведения с представителем иноязычной лингвокультуры; развитие социокультурной способности коммуникативной гибкости; воспитание социокультурного качества социокультурной вежливости. Данные задания предполагают минимальное управление, направляя речевую деятельность обучаемых и ограничивая область языковых и речевых средств.

Задания предназначены для обучения реализации коммуникативного взаимодействия и предполагают развитие умения варьировать основные стратегии коммуникативной дистанцированности, коммуникативной контактности, коммуникативной самопрезентации, а также развитие коммуникативной гибкости. К творческим интерактивным заданиям относятся: инсценирование ситуаций МКО, драматизация, культуроведчески-ориентированные ролевые игры (В. В. Сафонова).

В заданиях на инсценирование ситуаций МКО выбор языковых средств, линии речевого поведения и содержания высказывания определяется самими обучаемыми в соответствии с условиями ситуации. В таких ситуациях, представлен, как правило, эпизод общения носителей изучаемой и родной лингвокультур, который и является основой для инсценирования. Обучаемым необходимо разыграть ситуацию с учетом этнопсихологических особенностей носителей иноязычной и родной лингвокультур, осознавая влияние данных особенностей на речевое поведение в процессе взаимодействия.

Задания на драматизацию культуроведчески-ориентированных ролевых игр предусматривают попеременное исполнение обучаемыми социальных и межличностных ролей в соответствии с указанными коммуникативными и дидактическими условиями в контексте обозначенной ситуации МКО. Культуроведчески-ориентированной ролевой игрой является «проблемно-коммуникативное иноязычное задание, создающее учебно-методические условия для социально-речевого моделирования обучаемыми ролевых позиций (обозначенных в этих заданиях) с учетом функциональных факторов ино- и

МКО, а также социокультурного фона ролевых ситуаций и предписаний или ожиданий в процессе совместного решения социально и профессионально значимых коммуникативных задач» [1]. Все структурные компоненты подобной игры (цель игры, содержание игры, совокупность социальных ролей, условия реализации) сформулированы и представлены таким образом, чтобы ориентировать обучаемых на культуру страны изучаемого языка, погружая их в социокультурный контекст иноязычной лингвокультуры. Содержанием культуроведчески-ориентированных ролевых игр являются взаимоотношения между людьми, развивающиеся в процессе общения [2]. Это содержание реализуется посредством конкретного учебного речевого материала, предназначенного для актуализации в ходе игры, и разворачивается по определенному сюжету. В отличие от других заданий, культуроведчески-ориентированные ролевые игры обучают не только как сказать, а отвечают на вопрос почему и зачем нужно что-то сказать, чем создают мотив общения, предоставляя студенту возможность представить себя носителем изучаемого языка и осознать, прочувствовать специфику проявления типичных этнопсихологических особенностей носителя изучаемого языка в речевом поведении.

Основным компонентом культуроведчески-ориентированной ролевой игры, как и любой ролевой игры, является роль, а именно совокупность социальных и межличностных ролей, исполнение которых обучаемыми вовлекает их в процесс общения и овладения общением [2]. Исполняя различные роли (статусные, позиционные, ситуационные), студент учится следовать определенной коммуникативной программе, выбирать адекватные языковые средства, варьировать стратегии поведения и проявлять коммуникативную гибкость с целью оправдать «ролевые ожидания» речевого поведения носителя изучаемого языка в подобных ситуациях. В процессе выполнения задачи у студента развиваются социокультурные способности и воспитываются социокультурные качества, необходимые для эффективного МКО. В культуроведчески-ориентированной ролевой игре воспроизводятся социальные отношения, существующие в обществе, что заставляет участников соблюдать определенные правила и условия игры, следуя нормам иноязычного коммуникативного поведения. Совпадение ролевых предписаний, существующих в иноязычной лингвокультуре, с ролевыми ожиданиями определенного речевого поведения является показателем того, что у обучаемого сформирована социокультурная компетенция, и он способен осуществлять эффективное МКО с носителем изучаемого языка.

Содержание культуроведчески-ориентированных игр определяется как тематикой курса, так и конкретной целью. Культуроведчески-ориентированные игры направлены на обучение студентов использовать и варьировать основные стратегии поведения, в которых реализуются типичные этнопсихологические особенности носителя изучаемого языка. Так, для развития у студентов умения устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт при помощи использования стратегии коммуникативной контактности могут применяться культуроведчески-ориентированные ролевые игры «Давайте познакомимся» (“Let us get acquainted”), включающие следующие возможные ситуации: два незнакомца (белорус и американец), которые вынуждены сидеть за одним столом в переполненном кафе, начинают разговор; два пассажира начинают и поддерживают беседу в поезде, автобусе или самолете; первая встреча американского друга по переписке; знакомство в библиотеке, на вечеринке и т.д.

Культуроведчески-ориентированные ролевые игры «Мое личное пространство» (“My personal space”) возможно использовать для развития умения соблюдать дистанцию с носителем изучаемого языка, реализуя стратегию коммуникативной дистанцированности. Например: во время беседы Ваш давний приятель задает много личных вопросов; знакомый просит Вас одолжить ему деньги, присмотреть за Вашей собакой и др.; друг пришел к Вам за советом и просьбой о помощи и др.

Для развития умения создавать положительный микроклимат взаимодействия, используя стратегию коммуникативной самопрезентации, эффективными являются культуроведчески-ориентированные ролевые игры «Искусство самопрезентации» (“The skill of self-presentation”), предполагающие драматизацию таких сюжетов как: Ваш друг выиграл международный конкурс, Вы выражаете ему свою похвалу, акцентируя положительные моменты выступления; Вы убеждаете преподавателя в том, что Ваша дипломная работа достойна занять одно из призовых мест на конкурсе дипломных работ; Вы проходите собеседование по приему на работу и др.

Культуроведчески-ориентированные ролевые игры включают ролевые игры-эпизоды и комплексные ролевые игры [3, с. 146]. В ролевых играх-эпизодах могут быть задействованы несколько собеседников, изображающих заданную ситуацию в соответствии с заранее определенными ролями. В комплексных ролевых играх принимает участие вся группа студентов, распределяя и оформляя роли по своему усмотрению в соответствии с правилами игры.

Таким образом, творческие интерактивные задания способствуют обучению студентов языкового вуза гибкому речевому поведению

с носителем изучаемого языка с учетом его этнопсихологических особенностей, что обеспечивает эффективное МКО.

Список использованных источников и литература

1. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.

2. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Моск. ун-т, 1986. – 175 с.

3. Лебедев, М. Г. Культурные преграды: преодоление трудностей в межкультурном общении / М. Г. Лебедев. – Владивосток: Дальневост. ун-т, 1999. – 196 с.

УДК 378.048.2

В. В. Сафонова

(МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва)

К ПРОБЛЕМЕ О СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы создания качественно нового типа курса по теории и методике обучения иностранным языкам для подготовки преподавателя-исследователя в аспирантуре к педагогической деятельности по обучению профессиональному межкультурному общению на иностранных языках с ориентацией на разные уровни школьного и вузовского образования, причем при совместной методической подготовке аспирантов по трем научным направлениям: «Образование и педагогические науки», «Языкознание и литературоведение», «Культурология».

Межкультурный аспект языкового образования уже не одно десятилетие является предметом пристального внимания в работах отечественных и зарубежных исследователей в области теории и методики обучения иностранным языкам [1, 2, 6, 8, 9 и др.]. Однако при анализе современной отечественной учебной литературы по методике

обучения иностранным языкам /ИЯ/, в глаза бросается тот факт, что этот аспект не является стержневым при рассмотрении всех тем методических курсов. В результате, с одной стороны, весьма правомерно заявляется о межкультурной парадигме как новой онтологии современного языкового образования [1, с. 52], а, с другой, даже обучение разным видам речевой деятельности и формах контроля сформированности коммуникативно-речевых умений, не говоря о других не менее важных методических темах, преимущественно рассматривается вне контекста современного межкультурного общения. В результате методическое образование строится по лекалам в лучшем случае начала 90-х годов предыдущего столетия, без учета социокультурного контекста бытия современного человека, в том числе и в поликультурной интернет-среде. Между тем, в настоящее время в условиях аспирантуры как третьего уровня образования стоит задача подготовить не просто преподавателя иностранного языка, а преподавателя-исследователя в рамках всех научных специализаций. И, естественно, что готовя кадры высшей квалификации как в области научного направления 44.06.01 «Образование и педагогические науки», так и в областях 45.06.01 «Языкознание и литературоведение», 51.06.01 «Культурология» в соответствии с федеральными государственными стандартами для аспирантуры как третьего уровня образования, желательно создавать методические курсы, а также проводить педагогическую практику с ориентацией на подготовку преподавателя-исследователя, способного впоследствии готовить обучающихся к межкультурному взаимодействию на разных уровнях российского вузовского образования, в разных дидактических контекстах (языковой, неязыковой, специализированный вуз) и при разных вариантах изучения иностранного языка (первый/второй иностранный язык). В данной статье хотелось бы остановиться на вопросе о необходимости создания качественно нового методического курса «Теория и методика обучения межкультурному общению на иностранных языках», предназначенного для подготовки преподавателя-исследователя с учетом потенциала междисциплинарного взаимодействия между аспирантами разных научных направлений подготовки кадров высшей квалификации.

Концептуально данный курс, во-первых, строится с учетом таких позитивных мировых тенденций в развитии современного языкового образования, как: стандартизация, многоуровневость и разнорядность образовательных программ, поликультурность с нарастанием культуроведческой, культуротворческой, и миротворческой функций, межкультурный диалог [10], минимально билингвальное языковое образование с тенденцией построения плюрилингвальной

модели [7] языковой подготовки, вращение Интернет-педагогике и Интернет-методике в теорию и практику обучения ИЯ, усиление самообразовательной функции с адекватным ее учебно-методическим обеспечением. Во-вторых, в нем необходимо учитывать национальные приоритеты в развитии профессиональных и личностных качеств аспиранта как субъекта диалога культур и как впоследствии методического скульптора в школьном образовании, в вузовском образовании на уровне бакалавриата и магистратуры, при подготовке обучающихся к выполнению важнейших современных социокультурных ролей (например, социокультурного наблюдателя, социокультурного гида, межкультурного посредника-медиатора), при их обучении и воспитании как равноправных партнеров межкультурного взаимодействия, не создавая при этом идеалистического портрета современной межкультурной коммуникации посредством игнорирования ее геополитических и историко-культурных (как позитивных, так и негативных) наслоений.

И, соответственно, в-третьих, в XXI веке вряд ли может быть педагогически и дидактически приемлема узкая интерпретация понятия межкультурного общения, как общения между представителями разных этносов и национальных культур, подтверждается необходимость ранее выделенной в рамках социокультурного подхода трактовки межкультурного общения как функционально обусловленного коммуникативного взаимодействия людей, которые выступают носителями социокультурных ценностей разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого общения [4, с. 19]. Таким образом, в современных условиях предлагаются выделение, а также лингводидактическое, методическое и учебно-методическое осмысление не только этнического и суперэтнического компонентов (достаточно традиционных для культуроведчески-ориентированных методических теорий предыдущего столетия) межкультурного взаимодействия, но и общепланетарного, континентального, регионального и социально-стратификационного компонентов с ориентацией на общее и специфическое в ценностно-смысловом видении мира, в коммуникативно-речевом поведении участников межкультурного взаимодействия.

Методическая дисциплина «Теория и методика обучения межкультурному общению на иностранных языках» требует, безусловно,

переосмысления тематики и проблематики традиционных методических тем, сути, характера, учебных форм и педагогического стиля взаимодействия лектора/модератора и аспирантской аудитории [подробнее см. 5]. Учитывая достижения методической мысли в методике обучения иноязычному общению, но не ограничиваясь ими, в структуру рассматриваемого курса предлагается включить следующие учебные модули:

1) Межкультурная парадигма как новая онтология современного коммуникативно-ориентированного языкового образования.

2) Междисциплинарные (лингвистические, психологические, социологические, социокультурные, культуроведческие и культурологические основы) теории обучения межкультурному общению.

3) Культуроведчески-ориентированные методические подходы как новый этап в развитии теории и методики обучения и воспитания (иностранные языки).

4) Общее и специфическое в принципах моделирования межкультурного общения в различной образовательной среде. Вариативность моделей обучения межкультурному общению в вузе. Многоуровневость и разноуровневость при обучении нормам межкультурного общения.

5) Культуроведение и лингвокультуроведение как аспекты обучения межкультурному общению.

6) Развитие культуры восприятия аутентичного иноязычного текста как продукта межкультурного взаимодействия и как инструмента межкультурного общения в естественной и виртуальной средах.

7) Развитие культуры устной и письменной речи на иностранном языке с учетом функциональных факторов межкультурного общения.

8) Методические принципы и технология разработки учебных программ по иностранному языку, культуроведению и лингвокультуроведению при обучении нормам межкультурного общения в разных типах образовательных учреждений.

9) Теория и практика проведения экспертизы качества учебной иноязычной литературы в контексте современных принципов обучения межкультурному общению.

10) Фонд оценочных средств для отслеживания динамики развития индивида как равноправного партнера межкультурной (включая профессиональную) коммуникации.

11) Профессиональные стандарты в сфере интегративной коммуникативной подготовки вузовских учащихся к межкультурному общению.

12) Методика и технология подготовки обучающихся к коммуникативному межкультурному самообразованию.

По своему целевому назначению, как указывалось ранее, рассматриваемый курс не подменяет курса «Теория и методика обучения иностранному языку и воспитания средствами иностранного языка», поскольку последний предназначен только для аспирантов по научному профилю 13.00.02., в то же время между ними должна быть концептуальная и технологическая взаимосвязь.

Список использованных источников и литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв.ун-тов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

2. Методика обучения иностранным языкам: Традиции и современность // Под ред. А. А. Миролубова – Обнинск: Титул, 2010. – 463 с.

3. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. – 311 с.

4. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования. Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

5. Сафонова, В. В. Рабочая программа учебной дисциплины «Коммуникативно-ориентированное тестирование в языковой педагогике» (аспирантура как третий уровень образования) / В. В. Сафонова. – М: НИЦ «Еврошкола», 2015. – 40 с.

6. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – 336 с.

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

8. Methodology in Language Teaching / Edited by J. C. Richards & W. A. Renandya. – Cambridge: CUP, 2001 – 422 p.

9. Hedge, T. Teaching and Learning in the Language Classroom. – Oxford: Oxf. Univ. Press, 2002. – 447 p.

10. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity” Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118-th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), Council of Europe, F-67075 Strasbourg Cedex June 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coe.int/dialogue>.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.112'367.622'373.46

Е. Л. Батурина
(БелГУТ, Гомель)

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ-КОМПОЗИТЫ В НЕМЕЦКОЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Статья посвящена анализу словосложения как одного из способов создания немецких субстантивных терминов в области железнодорожного дела. Выявлено преобладание в исследуемой области дестерминативных композитов, что является выражением общей тенденции усиления роли словосложения в немецком словообразовании.

Одним из самых важных способов создания новых субстантивных терминов является словосложение, представляющее собой морфологическое соединение двух или более корней (основ), в результате чего создается новое сложное слово или композит [1, с. 469]. Анализ железнодорожной терминологии выявил, что сложные слова составляют более 90% однословных терминов. Среди них преобладают термины-существительные.

В немецком языке существительные-компози́ты обладают следующими чертами цельного слова.

1. Носителем грамматического значения выступает последний компонент, а первый компонент утрачивает свое грамматическое значение. Например, для определения рода всего сложного слова не имеет значения род первого компонента, а только род последнего компонента: *der Schwellenabstand* 'расстояние между шпалами', *das Schwellenfach* 'шпальный ящик' (но *die Schwelle* 'шпала').

2. Порядок компонентов является фиксированным. Смысловой центр находится в последней из основ, составляющих сложное слово, перемена мест компонентов изменяет смысл всего композита: *der Randbahnhof* 'конечная (зонная) станция', *der Bahnhofsrand* 'конец, край вокзала'.

3. Композит обладает графическим обликом цельного слова. Его компоненты пишутся слитно, например: *der Spurkranzdruckpunkt* 'точка

давления гребня бандажа на головку рельса', или через дефис, например: *die Spurkranz-Festwalzmaschine* 'станок для накатки гребня бандажа'.

Компоненты сложных слов могут соединяться между собой непосредственно (*der Bahnhof* 'вокзал', *die Eisenbahn* 'железная дорога', *das Spurspiel* 'разбег колесной пары в колее') или с использованием специальных соединительных морфем – интерфиксов: *(e)s* (*der Abfertigungsschalter* 'касса товарной или экспедиционной конторы', *der Bahnhofsd dispatcher* 'станционный диспетчер', *der Arbeitszug* 'хозяйственный поезд'), *(e)n* (*der Touristenexpress* 'туристский экспресс', *die Typennummer* 'номер типа вагона или локомотива', *die Uhrenanlage* 'электрочасовая установка'), *(e)r* (*die Kinderfahrkarte* 'детский проездной билет').

Теоретически возможность образования сложных слов в немецком языке неограниченна, в действительности же она регламентируется семантико-синтаксическими отношениями между компонентами [2, с. 26]. Зачастую в основе композита лежит словосочетание, и, исходя из этой синтаксической основы, выделяют два основных типа связи компонентов сложных слов – детерминативную и копулятивную. Детерминативная связь предполагает определительно подчинительные отношения между компонентами, один компонент уточняет второй. При копулятивном типе отношений компоненты синтаксически равноправны, между ними устанавливается сочинительная связь.

В исследуемой нами области подавляющее большинство сложных слов-терминов представляют собой детерминативные композиты. По своей конструкции они бинарны, то есть могут быть разделены на два компонента, между которыми существует определительно-подчинительная связь: последний является определяемым, а первый – определением, например: *das Gleisrelais* 'путевое реле', *das Abfahrtsignal* 'сигнал отправления', *die Abgasturbine* 'турбина, работающая на выхлопных газах', *der Schadwenzug* 'поезд, сформированный из неисправных вагонов'. Из примеров видно, что отношения между компонентами сложных терминологических единиц, появившихся в результате детерминативных словообразовательных процессов, коррелируют с отношениями между членами соответствующих атрибутивных словосочетаний.

Как уже было сказано, детерминативный композит по своей структуре бинарен, то есть всегда может быть разделен на две смысловые части, соотносящиеся как определяемое и определение. При этом сами компоненты сложных слов, в свою очередь, могут также представлять собой композиты. В немецкой железнодорожной терминологии немало субстантивных терминов, состоящих из трех и более первичных основ, например: *die Bahnbetriebsunfallvorschrift* 'инструкция по

безопасности движения’, *der Abfahrauftragssignalsteller* ‘управляющее реле сигнала отправления’, *das Bahnfernschreibselbstanschlussanlage* ‘автоматическая станция железнодорожного абонентского телеграфа’, *die Abdrückzerlegegeschwindigkeit* ‘скорость осаживания вагонов; скорость надвига вагонов на сортировочную горку’. Поскольку подобные композиты громоздки, то нередко они подвергаются разным способам сокращения: *der Schadwagenzug = der Schad*, *die Abdrückzerlegegeschwindigkeit = die Abdrückgeschwindigkeit*, *Bahnfernschreibselbstanschlussanlage = Bafesa*.

В качестве компонента, являющегося определением ко второму компоненту, в сложных детерминативных субстантивных терминах могут выступать:

1) существительные (например, *die Eisenbahn* ‘железная дорога’ = *das Eisen* ‘железо’ + *die Bahn* ‘дорога’, *das Gleisrelais* ‘путевое реле’ = *das Gleis* ‘нуть’ + *das Relais* ‘реле’, *die Ablaufanlage* ‘сортировочная горка’ = *der Ablauf* ‘ропуск вагонов с сортировочной горки’ + *die Anlage* ‘сооружение’).

2) прилагательные и наречия (например, *der Schnellzug* ‘скорый поезд’ = *schnell* ‘быстрый, скорый’ + *der Zug* ‘поезд’, *die Privatbahn* ‘частная железная дорога’ = *privat* ‘частный’ + *die Bahn* ‘дорога’, *die Totzeit* ‘нерабочее время, простой; время холостого хода’ = *tot* ‘мертвый’ + *die Zeit* ‘время’, *das Kleingut* ‘мелкий пакетный груз’ = *klein* ‘мелкий’ + *das Gut* ‘груз’).

3) основы глаголов, редко – глаголы в личных формах (*die Umschlagspur* ‘путь для перегрузки’ = *umschlagen* ‘перегружать’ + *die Spur* ‘путь, полоса’, *der Fahrdienst* ‘служба движения’ = *fahren* ‘ехать, двигаться’ + *der Dienst* ‘служба’, *die Istgeschwindigkeit* ‘действительная скорость’ = *ist*, 3 лицо единственное число от глагола *sein* ‘быть’ + *die Geschwindigkeit* ‘скорость’, *das Sollprofil* ‘заданный профиль’ = *soll*, 3 лицо единственное число от глагола *sollen* ‘долженствовать’ + *das Profil* ‘профиль’).

Таким образом, детерминативный тип словосложения характеризуется и регламентируется атрибутивной связью компонентов – первый компонент определяет, уточняет второй.

Копулятивный тип словосложения предполагает установление между компонентами цельнооформленного сложного слова сочинительной связи, то есть компоненты являются синтаксически равноправными. Примерами из общего языка могут служить такие композиты, как *deutsch-russisch* ‘русско-немецкий’, *der Dichterkomponist* ‘поэт и композитор’, *eine Handvoll* ‘горсть’ и т. д. Для немецкой железнодорожной терминологии такой вид связи между компонентами

сложных слов нехарактерен. Однако в исследуемой лексике достаточно широко представлен тип отношений внутри цельнооформленного сложного слова, который можно обозначить как детерминативно-копулятивный. По мнению Е. С. Анюшкина [2, с. 28], этот вид связи типичен для немецкого терминообразования.

В отличие от бинарной структуры детерминативных композитов копулятивно-детерминативные сложные слова многокомпонентны. Чаще всего они состоят из трех частей; первые две синтаксически равноправны, но в совокупности находятся в атрибутивной связи с третьим – основным – компонентом, например: *Rad-Schiene-Verkehrssystem* ‘транспортная система «колесо-рельс»’, *die Input-Output-Matrix* ‘таблица корреспонденции вагонопотоков; прямоугольная матрица «затраты-выпуск»’, *der Nickeleisenakkumulator* ‘железнодорожный аккумулятор’, *die Gummi-Metall-Feder* ‘рессора с резинометаллическими элементами’.

Синтаксически равноправные компоненты копулятивно-детерминативных сложных терминов в ряде случаев выражаются именами собственными. Это могут быть фамилии изобретателей: *die Hildebrand-Knorr-Bremse* ‘тормоз системы Гильдебранда-Кнорра’, название фирмы-изготовителя: *die Thyssen-Wuppertal-Gleisbremse* ‘вагонный замедлитель фирмы Тиссен-Вупперталь’. Сложным терминам данного типа соответствуют синтаксические соединения с союзом *und*, например: *der Signal- und Fernmeldeposten* ‘пост сигнализации и связи’, *das Signal- und Weichenstellwerk* ‘централизация стрелок и сигналов’, *die Hebe- und Transportanlagen* ‘подъемно-транспортное оборудование’.

На наш взгляд, активное развитие копулятивно-детерминативного словосложения в терминологии при одновременном наличии конкурирующей синтаксической модели создания терминов является выражением общей тенденции усиления роли словосложения в немецком словообразовании. Лексические единицы с подобной структурой позволяют в краткой форме многосторонне отразить сложное техническое понятие.

Список использованных источников и литература

1. Виноградов, В. А. Словообразование / В. А. Виноградов // Лингвистич. энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 688 с.
2. Анюшкин, Е. С. Словообразовательные процессы и их роль в формировании и развитии немецкой терминологии свеклосахарного производства / Е. С. Анюшкин // Вопросы терминологии и лингвистической статистики. – Воронеж, 1974. – С. 25–36.

О. Г. Буденис
(ГрГУ, Гродно)

ПАРАДИГМЫ ПРЕДЛОЖНЫХ СОЧЕТАНИЙ С БАЗОВЫМ КОМПОНЕНТОМ *ГАРЫЗОНТ, ГОРИЗОНТ, der HORIZONT* В БЕЛОРУССКОМ, РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье речь идет о парадигмах отыменных вторичных предлогов - аналитических предложных сочетаниях, образованных на базе имен существительных. С целью установления сходств и отличий парадигм в русском, белорусском и немецком языках приводится описание и сопоставление парадигм предложных сочетаний с одним базовым компонентом – горизонт, гарызонт, der Horizont. Сравнение основывается на количественном составе парадигмы, продуктивности падежей при образовании новых единиц, морфологической структуре предложных сочетаний.

Категория предлога на протяжении последних десятилетий является объектом пристального внимания лингвистов. Исследователи, работающие в рамках функциональной грамматики, отмечают процесс расширения границ данной категории посредством знаменательных лексем, которые, втягиваясь в поле этой единицы, образуют вместе с первичными пре- и постпозитивными предлогами аналитические предложные сочетания (ПС) и выступают в их структуре в роли базового компонента [1].

Активнее всего в категорию предлога втягиваются имена существительные, которые, как правило, сохраняют свои морфологические свойства – категорию числа и падежа. Это способствует тому, что существительное входит в категорию предлога не одной, а несколькими своими словоформами, что позволило М. В. Всеволодовой говорить о грамматической (состоящей из семантической и морфосинтаксической) парадигме предлога [2].

Процесс опредложивания знаменательной лексики наиболее исследован и описан в славянских языках [3, 4, 5, 6]. Однако вторичные предложные сочетания функционируют и в других языках, в частности, в немецком.

В данной статье предпринимается попытка установить сходства и различия парадигм ПС, образованных в белорусском, русском и немецком языках на базе предложно-падежных форм одного и того

же базового компонента – бел. *гарызонт*, рус. *горизонт*, нем. *der Horizont*.

Самой многочисленной оказалась парадигма ПС с компонентом *горизонт* в русском языке. Сплошная выборка из Национального корпуса русского языка дала 19 единиц:

<i>вне горизонта чего;</i>	<i>за горзонты чего;</i>
<i>вне горизонтов чего;</i>	<i>за горизонтом чего;</i>
<i>от горизонта чего;</i>	<i>за горизонтами чего;</i>
<i>от горизонтов чего;</i>	<i>в горизонты чего;</i>
<i>из горзонтов чего;</i>	<i>в горизонте чего;</i>
<i>с горизонта чего;</i>	<i>в горизонтах чего;</i>
<i>с горизонтов чего;</i>	<i>на горизонт чего;</i>
<i>к горизонту чего;</i>	<i>на горизонте чего;</i>
<i>к горизонтам чего;</i>	<i>на горизонтах чего.</i>
<i>за горизонт чего;</i>	

В рамках данной парадигмы наблюдается практически равномерное предложивание словоформ единственного и множественного числа базового компонента-существительного (9 ПС с базовым компонентом в единственном числе и 10 ПС с базовым компонентом во множественном числе). Активное предложивание форм множественного числа объясняется семантикой базового компонента. Существительное *горизонты* имеет значение «круг знаний, идей, интересов» [7, с. 334].

Все перечисленные ПС имеют одинаковую структуру «первичный препозитивный предлог+базовый компонент». Наиболее продуктивным в образовании новых единиц данной парадигмы является родительный падеж (7 ПС).

В белорусском языке ПС с базовым компонентом *гарызонт* были отобраны из Реестра белорусских предлогов и их аналогов М. И. Конюшкевич [3, 4, 5] и Интернет-ресурсов. Парадигма состоит из 6 единиц:

за гарызонтам чаго;
за гарызонтамі чаго;
на гарызонце чаго;
у гарызонце чаго;
да гарызонтаў чаго;
ад гарызонту чаго

Малочисленность данной парадигмы ни в коем случае не свидетельствует об ущербности белорусского языка. Отсутствие тех

или иных сочетаний (в сравнении с русским языком) может быть компенсировано наличием других ПС с синонимичными базовыми компонентами, например, *лінія, край, небакрай* и. т. д.

В рамках парадигмы с базовым компонентом *гарызонт* более активно предложиваются формы единственного числа (4 ПС с базовым компонентом в единственном числе, 2 ПС с базовым компонентом во множественном числе).

Перечисленные ПС имеют структуру «первичный препозитивный предлог + базовый компонент». В рамках данной парадигмы одинаково продуктивными в образовании новых единиц (по 2 ПС) оказались родительный, творительный и предложный падежи.

Наименьшее количество членов парадигмы с интересующим нас компонентом представил Национальный корпус немецкого языка (DWDS) – всего 4 ПС:

auf den Horizont: *Sie hat den Blick nach vorne gerichtet auf den Horizont der Aktualität in der Hoffnung, es möge sich dort wieder ein anderer Weg zeigen, auf dem man an die Texte herangeht. Doch es wäre kurzsichtig, sich auf den Horizont der Händler zu beschränken* (публ.; DWDS);

zum Horizont: *Auch die 32 zu Leben, Denken, Schauen montierten Beiträge haben ihre stärksten Momente, wo Hustvedt sich selbst, die Familie, eine persönliche Begebenheit zum Ausgangspunkt nimmt, um von dort aus den Blick zum Horizont des Wissens schweifen zu lassen* (публ.; DWDS);

hinter dem Horizont: *Denn er wusste, dies war nur ein Fangschiff von wer weiß wie vielen, die hinter dem Horizont ihrer Arbeit nachgingen. Dabei wird so manches Lied, das hinter dem Horizont der Charts verschwunden war, neu getextet und zeigt plötzlich erstaunlich interessante Sichtweisen auf die aktuelle Situation* (публ.; DWDS);

vom Horizont: *Ganz zu schweigen vom Horizont des Durchschnittsanlegers* (публ.; DWDS).

В немецком языке наблюдается предложивание только форм единственного числа базового компонента. В структуру ПС входит первичный препозитивный предлог и базовый компонент. Наиболее продуктивным падежом выступил дательный падеж.

Таким образом, при рассмотрении парадигм с одинаковым базовым компонентом *гарызонт, горизонт* и *der Horizont* в белорусском, русском и немецком языках, выявлены их сходства и различия. К сходствам отнесем наличие в указанных языках ПС с перечисленными существительными в качестве базового компонента и одинаковую структуру ПС. Различия заключаются, прежде всего, в количественном составе парадигм и разной продуктивности падежей.

Список использованных источников и литература

1. Конюшкевич, М. И. Новации в области белорусского предлога (системное, окказиональное, авторское) // Лінгвістичні студіі: зб. наук. праць / М. И. Конюшкевич. Донецький нац. ун-т; наук. ред. А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2011. – Вип. 22. – С. 121–126.
2. Всеволодова, М. В. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Книга 1. Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц / М. В. Всеволодова, О. В. Кукушкина, А. А. Поликарпов. – М.: URSS, 2014. – 304 с.
3. Канюшкевіч, М. І. Беларускія прыназоўнікі і іх аналагі. Граматыка рэальнага ўжывання: матэрыялы да слоўніка. У 3-х ч. Ч. 1. Дыяпазон А-Л. – Установа адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Я. Купалы». – Гродна: ГрДУ, 2008. – 492 с.
4. Канюшкевіч, М. І. Беларускія прыназоўнікі і іх аналагі. Граматыка рэальнага ўжывання: матэрыялы да слоўніка. У 3-х ч. Ч. 2. Дыяпазон М-П. – Установа адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Я. Купалы». – Гродна: ГрДУ, 2010. – 619 с.
5. Канюшкевіч, М. І. Беларускія прыназоўнікі і іх аналагі. Граматыка рэальнага ўжывання: матэрыялы да слоўніка. У 3-х ч. Ч. 3. Дыяпазон Р-Я. – Установа адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Я. Купалы». – Гродна: ГрДУ, 2010. – 535 с.
6. Загнітко, А. П. Словник українських прийменників. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2007. – 416 с.
7. Словарь русского языка в четырех томах / АН СССР, Институт русского языка; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1985. – 1 т. А-И. – 696 с.

УДК 811.111'373.611:811.111'373.46:33

А. С. Гращенков
(СмолГУ, Смоленск)

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта
№15-04-00404

ФАКТОРЫ ДЕРИВАЦИОННОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ: СОПОСТАВЛЕНИЕ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ПОДЪЯЗЫКА БИЗНЕСА

Статья посвящена сопоставлению общенационального английского языка и подъязыка делового общения в плане факторов,

определяющих деривационную сочетаемость глаголов и существительных. Исследование проводится на материале соотношений между деривационными характеристиками и признаками фонетики, морфемки, семантики, хронологии и этимологии. Взаимосвязи между разноуровневыми признаками устанавливаются с использованием корреляционного анализа. Степень сходства двух языковых систем вычисляется при помощи коэффициента Жаккара.

Одним из наиболее важных направлений лингвистического анализа при изучении языковой системы является сопоставление различных характеристик и их соотношений в общенациональном языке и на его отдельных участках – подъязыках.

Такой сопоставительный анализ проводился в ряде исследований, выполненных на материале греческого, латинского и других языков [1; 2].

В нашем исследовании ставится задача провести сопоставительный анализ общеязыковой системы английского языка и подъязыка делового общения – одного из наиболее динамично развивающихся профессиональных подъязыков. Деловое общение – это сложный многоплановый процесс развития контактов между людьми в служебной сфере. Его участники выступают в официальных статусах и ориентированы на достижение конкретной цели, заранее определенных задач.

Потребность в изучении подъязыка делового общения вызвана углублением мировых экономических связей, развитием межнациональных и мультинациональных компаний, интернационализацией рынков капитала, тенденциями к стандартизации документооборота, управленческого, статистического, бухгалтерского учета и другими процессами глобализации.

Деривационная подсистема подъязыка делового общения является одной из наиболее развивающихся сфер, позволяя существенно пополнить лексический состав данного подъязыка. Для анализа словообразовательной подсистемы нами применяется методика, разработанная в рамках коллективной темы по выявлению соотношений между разноуровневыми и разноаспектными признаками глаголов в английском языке [3]. В соответствии с данным подходом для выявления факторов, определяющих (способствующих, либо препятствующих) сочетаемость производящей основы с деривационным элементом, производится анализ соотношений разноуровневых признаков с типом деривационной сочетаемости. Соотношения описываются при помощи корреляционного анализа. В нашем исследовании используется мера

Коула, которая является нормированным вариантом коэффициента Пирсона для качественных признаков [4; 5]. Иными словами, основные свойства деривационной подсистемы оцениваются с точки зрения тех связей, которые имеют место между ее элементами и разноуровневыми и разноаспектными признаками языка. Таким образом, наше исследование состоит в том, чтобы сопоставить соотношения глагольных и именных деривационных признаков с разноуровневыми характеристиками в подъязыке делового общения с аналогичными соотношениями в общенациональном языке. Деривационные признаки мы условно определяем как базовые, все остальные – как критериальные.

Материалом настоящего исследования послужили список глаголов и список существительных, каждый из которых был получен посредством 30-ти процентной выборки соответствующих лексических единиц словаря Longman Business English Dictionary [6], отобранных с помощью таблицы случайных чисел. Общее количество проанализированных слов составляет 1220.

Полученные корреляции, как для глаголов, так и для существительных поочередно сравнивались с аналогичными корреляционными коэффициентами, соответствующими результатам исследования общенационального языка [7; 3].

Для определения степени сходства двух языковых систем на разных уровнях, а также в целом использовался коэффициент Жаккара [8].

В результате для глаголов была выявлена вполне высокая степень сходства двух рассматриваемых языковых систем. Наиболее высокий коэффициент сходства подъязка делового общения и общенационального языка наблюдается для корреляций морфемных признаков ($K=0,5$). Наименее сходны две системы оказываются по зависимостям семантических характеристик ($K = 0,33$).

Что касается существительных, наибольшее сходство двух рассматриваемых систем, аналогично наблюдается для морфемных ($K = 0,56$), а также хронологических ($K = 0,57$) признаков. Наиболее сильное противопоставление языка и подъязыка наблюдается в этимологическом плане (коэффициент сходства здесь минимален $K = 0,2$).

Коэффициент сходства взаимодействия деривационных и семантических признаков существительных в двух системах также является относительно невысоким. Он весьма близок по значению к соответствующему глагольному показателю ($K = 0,31$).

Можно отметить близкие по значению в двух таблицах показатели фонетического уровня (для глаголов $K = 0,41$; для существительных $K = 0,36$).

В результате проведенного анализа можно сделать следующие выводы о степени сходства механизмов деривационной сочетаемости глаголов и существительных в общенациональном английском языке и подъязыке делового общения:

— изучаемый подъязык сохраняет основные тенденции деривационной сочетаемости общенационального языка как на материале глагольной лексики, так и для существительных;

— именная и глагольная подсистемы обладают в этом плане приблизительно одинаковым уровнем сходства;

— у глаголов наиболее сходными в двух системах являются соотношения деривационных и морфемных характеристик, у существительных наибольшее сходство в этом плане демонстрируют морфемика и хронология;

— наименьшее сходство рассматриваемых систем, как у глаголов, так и у существительных наблюдается по соотношению деривационных и семантических признаков.

Список использованных источников и литература

1. Духанина, И. В. Изменения семантики префиксов при переходе слов из литературной сферы в терминологическую: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / И. В. Духанина. – М., 2001. – 14 с.

2. Новодранова, В. Ф. Именное словообразование в латинском языке и его отражение в терминологии: *Laterculi Vocum Latinarum et Terminorum* / В. Ф. Новодранова; М.: Языки славянской культуры, 2008. – 322 с.

3. Сильницкий, Г. Г. Соотношение глагольных признаков различных уровней в английском языке / Г. Г. Сильницкий, С. Н. Андреев, Л. А. Кузьмин, М. И. Кусков. – Минск: Наука и техника, 1990. – 182 с.

4. Андреев, С. Н. Исследование языковой системы при помощи ЭВМ: Учебное пособие к спецкурсу / С. Н. Андреев. – Смоленск: СГПИ, 1987. – 88 с.

5. Тулдава, Ю. А. Об измерении связи качественных признаков в лингвистике (1): Сопряженность альтернативных признаков / Ю.А. Тулдава // Квантитативная лингвистика и автоматический анализ текстов: Уч.зап. Тарт. ун-та. – 1988. – № 827. – С. 146–162.

6. Longman Business English Dictionary. Pearson Education Limited, 2000.

7. Жоголев, Е. А. Факторы, определяющие аффиксальную сочетаемость существительных в современном английском языке: дис. ...

канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. А. Жоголев. – Смоленск, 2006. – 147 с.

8. Андреев, С. Н. Устойчивость результатов исследования языкового материала / С. Н. Андреев // Иностранные языки в высшей школе. Рязань: РГУ. – 2005. – №. 2. – С. 93–106.

УДК 811.112.2'282.4

А. В. Данченко
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛЕКТОВ
В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ
(на примере словаря тематической группы
«Еда и напитки» венского диалекта)**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с функционированием венского диалекта на примере словаря тематической группы «Еда и напитки». Исследуются лексические единицы и выражения, обозначающие процесс еды, названия различных блюд и напитков, а также предпринимаются попытки объяснения связи между спецификой венского диалекта и венской культурой.

Лексические единицы, связанные с названием *Papperln* (еда), вызывают большие трудности у гостей Вены, прежде всего, когда они раскрывают *Moegnfoplan* (меню), чтобы сделать заказ. В Вене для слова «кушать» есть диалектные обозначения, например: *habern*, *eischneidn* или *zwickn* [1, с. 40–46].

В зависимости от интенсивности различают:

baraln / bapeln: кушать (хорошо, охотно);

anhaun: насытиться;

anbatpfm: набить себя едой.

Приведем примеры названий блюд, встречающихся на венской кухне :

das Gebäck: собирательное существительное для всех маленьких сортов хлеба, например: *Semmel* (булочка);

Kaiserschmarrn: похожий на блинчик сладкий десерт;

die Topfenpalatschinke: блинчик с начинкой из джема и творога;

das Powidldatschkerl: картофельное тесто с начинкой из сливочного пюре;

der Grammelknödel: картофельная фрикаделька с начинкой из шкварок;

Beuschl: внутренности (легкое и сердце);

das Khippfel: булочка в форме полумесяца из тонкого теста, часто фаршированная;

der Fleck: мучное изделие (например: *Dswedschgnfleck*) или макаронное изделие [1, с. 507, 357].

Если житель Вены идет в *Beisl* (трактир), то он заказывает себе либо *Krügl* (пол-литра пива), либо *Seidl* (одна треть литра пива). У *Bratlbråda* или *Wiaschtlmänn* (продавца свежеподжаренных колбас) можно попросить принести *Hülsn* (банка пиво, или бутылка пива), *Glasweckerl* (пивная бутылка), или *Blechweckal* (баночное пиво). Благодаря тому факту, что вокруг Вены много виноградников, вино среди местных жителей пользуется большей популярностью, чем пиво. Любители вина идут в *Heurige* (вино этого года, но также и место, где оно разливается), где они могут заказать *Achterl* (самый маленький разливаемый объем), *Vierterl* (одна четверть литра вина) либо *Lita* (1 л, в большинстве случаев подается на стол в графинах) или *Doppla* (бутылка 2 л). В летние дни жители Вены часто пьют *Gschprizter* (разбавленное с содовой вино). Если при заказе уточняют *guat gschpritzt*, то доля воды будет меньше. В венском диалекте имеется целый ряд выражений для выражения понятия «употреблять алкоголь», следовательно, и для обозначения разной степени опьянения, например:

angstrudelt: быть подвыпившим / опьяненным;

Schwipserl: первое мягкое действие алкоголя;

das Schweigl: среднее опьянение, связанное с веселостью в речи;

der Schwül: схоже с *das Schweigl*;

der Hadern: тяжелое опьянение;

fett, im Öl: „*fett oder im Öl sein*“ (высокая степень опьянения);

voifett / blunznfett: наивысший градус опьянения;

dippln: непрерывно пить глотками;

schledern: много, непрерывно пить;

fet wia a blunzn / a haubitzn / a oberlehra / a ritta / a tschik: тяжелая степень опьянения;

schwassn / trangeln / si an anahn / si zuaschwaßn: напиваться;

also Prost, dass die Guagl net varost!: тост [2, с. 48–49].

Появление первых кофеен в Вене связано с турецкой осадой 1683 года, после которой в городе были обнаружены оставленные турками неизвестные темные бобы. Следует отметить, что кофе стал неотъемлемой частью венской культуры только в сочетании с такими ингредиентами как молоко и сахар.

Для того чтобы непринужденно чувствовать себя в венских кофейнях, нужно, прежде всего, понимать различные венские выражения, относящиеся к разным видам кофе. Гостя от жителя Вены можно отличить по тому, как он делает заказ, так как в венском не употребляется слово *Kaffee*, они говорят „*kleine Braune*“ (маленький кофе с молоком), „*große Braune*“ (большой кофе с молоком), „*Kapuziner*“ (капучино) и др.

Выражения, используемые при заказе кофе в Вене:

der Schwarze: мокко в большой или маленькой чашке;

an großen / klan Schwarz, bittsche: (большой / маленький мокко, пожалуйста);

der Braune: мокко с тремя каплями молока в маленькой / большой чашке;

der Kapuziner: двойное мокко со взбитыми сливками;

der Melange: мокко с теплым молоком и молочной пенкой;

der Franziskaner: Melange со взбитыми сливками [2, с. 54–56].

В кофейнях можно, в том числе, и *Hadern reißen* (играть в карты), что является любимым времяпрепровождением жителей Вены. Почтенные жители Вены играют в бридж или покер. Простые люди предпочитают, напротив, преферанс.

Некоторые выражения, употребляемые в карточных играх, нашли применение в разговорной речи и даже в воровском жаргоне. В качестве примера можно упомянуть выражение „*zuadraht*“, которое указывает на окончание игрового процесса. В венском диалекте оно означает «закрывать». Например, „*I draah zua, gehts ham*“ ‘Я запираюсь, они идут домой’. [3, с. 60].

В заключение следует отметить, что изучение особенностей тематической группы «Еда и напитки», представленной лексическими единицами и выражениями, обозначающими процесс еды, а также названиями различных блюд и напитков, несомненно, способствует более полному осмыслению связи между спецификой венского диалекта и венской культурой.

Список использованных источников и литература

1. Хорнунг, М. Словарь венского диалекта / М. Хорнунг. – Вена: ÖBV педагогическое издательство, 1998.
2. Бейер, Б. Венский – это другой немецкий / К. Хиртнер, Г. Яцен. – Билфильд: Румп, 1992.
4. Веле, П. Венский жаргон / П. Веле. – Вена: Юберройтер, 1997.

Г. Н. Игнатюк
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию исторических путей и предпосылок образования группы глаголов английского языка, которые традиционно принято называть фразовыми. Занимая значительное место в глагольной лексике современного английского языка, данные единицы являются чрезвычайно употребительными в разговорной речи и более предпочтительны по сравнению с классическими глаголами с аналогичным значением. В статье анализируются этимологические и структурно-семантические особенности фразовых глаголов, природа и функциональные свойства поствербального элемента.

Фразовые глаголы являются одним из наиболее противоречивых и неоднозначных явлений современного английского языка. Они представляют собой особые глагольные образования типа *come out, break down, bring about, drive up* и т. п., состоящие из двух частей: глагола и тесно связанного с ним элемента наречного значения, находящегося в поствербальной позиции [1, с. 3]. Фразовые глаголы широко распространены в современном английском языке и более употребительны по сравнению с классическими глаголами с аналогичным значением, т. к. они сочетают в себе структурный минимализм, лаконичность и одновременно семантическую емкость и идиоматичность, что позволяет им точно и в то же время ярко и образно характеризовать то или иное действие.

Отличаясь сложной семантической структурой, обусловленной присутствием в ней значений как прямого, так и переносного характера, эти лексические образования по своим структурно-грамматическим характеристикам тяготеют к словосочетанию, хотя семантически эквивалентны слову. Несмотря на то, что ФГ характеризуются структурной раздельнооформленностью, они обладают тесной семантической спаянностью, хотя значение этих лексических единиц очень часто не может быть напрямую соотнесено со значениями их компонентов. Ср., например: *to break off* – to end abruptly; *to bear out* – to justify; *to fall in* – to comply; *to set out* – to begin a course or journey; *to take off* – to copy и т. п.

Сложная семантическая природа ФГ является результатом процесса, зародившегося в среднеанглийский период, хотя уже в древнеанглийском языке наблюдаются зачатки этого явления, представленные немногочисленными примерами.

Следует отметить, что происхождение, развитие и распространение фразовых глаголов в английском языке в значительной степени остается малоизученным. Изучение семантики ФГ в диахроническом аспекте, несомненно, способствует не только пониманию природы и путей исторического развития данных единиц, но и осмыслению их современного лингвистического и социокультурного статуса.

Возникнув как лексическая подсистема в среднеанглийский период, ФГ развиваются по нескольким направлениям, основные из которых – это количественный рост подсистемы, семантическое развитие ФГ, а также расширение сферы их функционирования. [1, с. 4].

В лингвистике встречаются разные трактовки природы ФГ, в связи с чем эти конструкции известны в лингвистической литературе под разными названиями. Поскольку они объединяют в себе черты, свойственные как морфологии, так и синтаксису, единого традиционного и общепринятого термина для них не существует. Стремление лингвистов к изобретению новой терминологии привело к изобилию определений, таких, например, как: *verb-adverb combination*, *particle verb*, *verb-particle combination*, *verb-particle construction*, *discontinuous verb*, *merged verb*, *separable verb*, *two-word verb*, *separable compound*, *poly-word verb* и т. п. [2, с. 306–308].

Такой выбор терминов отражает научные интересы исследователей данного языкового явления, в большинстве своем направленные на анализ взаимоотношений между глаголом и поствербальной частью. Первым значительным исследованием ФГ современного английского языка и их истории была монография А. Г. Кеннеди (1920), посвященная глагольно-адвербиальным конструкциям [3], хотя начало традиции диахронических исследований в английской исторической лингвистике было положено Т. Харрисоном еще в 1892 г. в его работе об отделяемых префиксах. Термин *phrasal verb* был впервые использован американским критиком и эссеистом Л. П. Смитом в работе «Words and Idioms» (1925 г) [4].

По определению Д. Поуви, *фразовый глагол* – это сочетание «простого» глагола (состоящего из одного слова: *come*, *put*, *go*) и адвербиальной частицы / послелога (*in*, *off*, *up*), представляющее единую семантическую и синтаксическую единицу [5, с. 15]. Эти частицы функционируют как наречия, хотя своим появлением многие наречия обязаны предлогам. Еще во времена Шекспира наречия брали на себя

роль глаголов (*away thy hands* – *away* требует дополнения; *go, march away* – *away* является частицей в составе фразового глагола).

Большинство лингвистов полагают, что появление и эволюционирование сочетаний «глагол+частица / послелог» было обусловлено развитием английского языка в его древнем состоянии – от синтетического, со свободным порядком слов и большим количеством флексий, к аналитическому, с фиксированным порядком слов и отсутствием флексий.

Так, А. Г. Кеннеди и Т. Кониши, связывая развитие ФГ с четко выраженной в этот период тенденцией к аналитизму в английском языке, считают, что поствербальный элемент обязан своим появлением утрате глаголом неотделяемых глагольных префиксов в течение древнеанглийского и в раннем среднеанглийском периодах, а также большому притоку французских заимствований, что позволяет охарактеризовать этот период как «историю длительной борьбы между исконными сложными глаголами (*compound verbs*) и глагольно-наречными конструкциями (*verb-adverb combination*)» [6, с. 119; 7, с. 182].

Как отмечает Б.А. Ильиш, приглагольные элементы появлялись как результат ослабления лексических значений древнеанглийских наречий с пространственной семантикой при усилении их смысловой связи с глаголами. Тесная смысловая спаянность сохраняется и в случаях дистантного расположения таких наречных элементов. Например: *ond þæs ymb feower niht ridon twezen eorlas ūp* – 'и после этого через четыре дня (ночи) подъехали два эрла'. В этом предложении лексема *ūp* не проявляет своего исходного значения 'вверх', а лишь привносит определенный оттенок в значение глагола *ridon*, который соответствует рус. 'подъехали' [8, с. 120].

В древнеанглийском частица могла располагаться как в предтак и в постпозиции, как и в большинстве современных западногерманских языков, где разграничение превербальных или поствербальных частиц было исторически более устойчивым, чем в английском. Ср.: *3ap ut of þam ofne and cumap to me. Hi þeorrihte ut eodon* – 'Come out of the oven and come to me. They immediately came out.' [7, с. 4].

Таким образом, в древнеанглийском языке наблюдаются начальные этапы развития явления, которое впоследствии получило весьма широкое распространение.

Развитие порядка слов в среднеанглийский период происходит в соответствии с общими закономерностями развития грамматического строя. По сравнению с древнеанглийским периодом, значение порядка слов как средства выражения синтаксических отношений возрастает. Он берет на себя выражение таких функций, которые в древнеанглийском

принадлежали флективным элементам при склонении номинативных единиц и спряжении глаголов.

Зародившаяся уже в древнеанглийский период, категория послелогов получает в среднеанглийском дальнейшее развитие, однако это развитие носит неравномерный характер. Так, если в 11-12 вв. послелогов используется реже, то уже в 13-14 вв., популярность их заметно возрастает, и они практически вытесняют глагольные префиксы к 14 в. В произведениях Д. Чосера послелогов обособляются в отдельную категорию, которая по своему значению и по синтаксической функции отграничивается как от наречий, так и от предлогов. И если в одних случаях послелогов приближаются по своему характеру к словообразовательным морфемам, то в других они приносят некоторый оттенок в глагольную семантику. Например: *Fro the tyme that he first began to ryden out, he loved chivalrye* 'с того времени, когда он впервые начал выезжать, он любил рыцарство'; "*I crye out on the ministres*", quod he '«Я обвиняю слуг» – сказал он'; *to maken up the lystes roially* 'чтобы составить турнир по-королевски'.

При сравнении двух способов выражения определенных глагольных значений – с помощью префиксов и послелогов следует отметить, что во многих случаях одна и та же морфема может быть как префиксом, так и послелогом, например: *out, over, in, on*. В этом соперничестве преимущество остается на стороне послелогов, которые с течением времени все более расширяют сферу своего действия за счет префиксов [8, с. 229-230].

В ранненовоанглийском языке поствербальные элементы (послелогов) функционируют гораздо шире, чем в среднеанглийском, и их удельный вес значительно возрастает. У Шекспира, например, они встречаются в различных сочетаниях, в которых их значения проявляются по-разному – от пространственных до отвлеченных. Можно привести следующие случаи употребления послелогов в порядке убывания их самостоятельного значения: *May I not go out ere he come? Who's there? come in: the wish deserves a welcome; My chief care is to come fairly off from the great debts I owe; The sword goes up again; Why then do I put up that womanly defence, to say I have done no harm nor am I yet persuaded to put up in peace what already I have foolishly suffered.*

В течение последующих столетий в системе поствербальных элементов (послелогов) наблюдается не столько рост их числа, сколько увеличение числа сочетаний, в которые они входят, и числа значений отдельных сочетаний [8, с. 343].

Согласно Т. Кониши, исследовавшему фразовые глаголы в письменных текстах, с 13 по 17 вв. отмечена ярко выраженная

тенденция устойчивого роста их употребительности в английском языке. Однако в 18 в., особенно его второй половине, зафиксировано его резкое падение, хотя уже с 19 в. ситуация снова меняется, и положительная динамика роста восстанавливается снова. Такой спад мог быть обусловлен, по мнению ученого, особенностью исторического периода, когда в английском языке происходило становление норм и ужесточались требования к стилю письменной речи [6, с. 119].

Таким образом, эволюция грамматической системы английского языка, начиная еще с древнего периода, повлияла на зарождение вышеописанных глагольных сочетаний и развитие отношений между их элементами – как правило, глаголами широкой семантики и находящимися в постпозиции частицами / послелогом.

Если в раннем и среднем древнеанглийском периоде в письменной речи преобладали глаголы с префиксами, а конструкции «глагол+частица», небольшое количество которых зафиксировано в древних литературных текстах, использовались преимущественно на уровне разговорной речи, то в среднеанглийском периоде конструкции «глагол+частица» доминируют как средства экспрессивности, а глаголы с префиксами изредка используются переводчиками и поэтами. Дальнейшее развитие и распространение данные сочетания получили в новоанглийском периоде, и в настоящее время они представляют одну из наиболее отличительных особенностей словарного состава английского языка.

Изучение ФГ в диахроническом аспекте показало, что с течением времени их роль в языке возрастает, что проявляется, прежде всего, в активном развитии их семантики и количественном росте самой группы ФГ. Об этом свидетельствует и расширение сферы функционирования данных единиц, в частности, более активное их использование в научном и публицистическом стиле речи.

Список использованных источников и литература

1. Шведова, Л. В. Динамика фразовых глаголов от ранненовоанглийского к современному английскому языку (семантический аспект): автореф. канд. ... филол. наук : 10.02.04 / Л. В. Шведова: – СПб., 1997. – 16 с.

2. Carstensen, B. Zur Struktur des neuenglischen Wortverbandes / B. Carstensen // Die Neueren Sprachen N.F., 1964. – S. 305–328.

3. Kennedy, A. G. The Modern English verb-adverb combination / A. G. Kennedy. – Palo Alto: Stanford University Press, 1920.

4. Smith, L. P. Words and idioms: Studies in the English language. London: Constable, 1925.

5. Powy, J. The Verb-Particle Combinations in English / J. Powy // New York and London: Academic Press, 1976. – 247 p.

6. Konishi, T. The growth of the verb-adverb combination in English: A brief sketch // Studies in English grammar and linguistics, ed. Kazuo Araki, Taiichiro Egawa, Toshiko Oyama & Minoru Yasui. – Tokyo, 1958. – P. 117–128.

7. Thim, S. Phrasal Verbs. The English Verb-Particle Construction and its History / S. Thim. – Berlin/Boston, 2012. – 302 p.

8. Ильиш, Б. А. История английского языка / Б. А. Ильиш. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 367 с.

УДК 811.133.1'367.632'367.52

А. А. Кирюшкина
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ АРТИКЛЯ ТИПОМ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ И ПОЗИЦИЕЙ В ПРЕДЛОЖЕНИИ

Данная статья посвящена изучению взаимообусловленности употребляемого артикля типом вторичной номинации и позицией в предложении, которую она занимает. В этой связи в центре внимания оказываются проблемы субъективной номинации как результата смещения или потери семантической референции. Автор исследует речевое поведение говорящего и рассматривает артикль как инструмент реализации его коммуникативных установок: неопределенный артикль, выполняя признаково-интенсифицирующую функцию, акцентирует внимание на свойстве как коммуникативном центре высказывания. Вторичная семантика получает бóльшую выразительность, силу воздействия на адресата. На уровне высказывания вторичная номинация становится коммуникативно важным центром – эмфазой, кульминацией с точки зрения говорящего. Определенный артикль перед вторичной номинацией смещает коммуникативный акцент на моральное обобщение.

В научной литературе неоднократно указывалось на почти безграничное разнообразие и разновидность факторов, влияющих на

характер семантических изменений слова и, в частности, стимулирующих его окказиональную номинацию. Это разнообразие ограничивается лингвистами в основном механизмами метафоры и метонимии.

Намеренное «нарушение» референции языкового знака и тем самым равновесия его семантической структуры вызвано намерением говорящего использовать данное наименование таким образом, чтобы оно отражало его впечатление и, соответственно, отношение к объекту. Своим высказыванием он как бы дает субъективную оценку референту, выделяя его существенные или индивидуально воспринимаемые признаки. Субъективная заинтересованность и даже пристрастность, с которой человек строит проекцию внешнего мира наиболее полно отражается в эмфазе – коммуникативно-прагматической категории с ценностной ориентацией, которая служит для эшелонирования информации, коммуникативно важной для говорящего в данной ситуации общения. Поэтому изучение вторичной номинации неизбежно сопровождается уточнением роли субъекта речи, его интенции, поскольку референция-указание говорящего становится решающей для появления вторичного значения.

Мы попытались проследить взаимообусловленность употребляемого артикля типом вторичной номинации и позицией в предложении, которую она занимает.

Особенность подлежащего – члена предложения – состоит в том, что оно указывает на субстанцию, как референциальную основу описываемой ситуации. Будучи предметом мысли, подлежащее становится отправным пунктом сообщения, из которого говорящий исходит как от данности. Позиция подлежащего, формируя референтную основу предложения, логично требует наличия идентифицированного референта. Иными словами, имя в позиции подлежащего всегда детерминировано с точки зрения говорящего (он не будет говорить о том, чего сам не знает), и эта детерминация в языке требует обязательного наличия артикля, поскольку он несет в себе системное значение предметности, субстанции. При этом «предпочтителен определенный артикль» [1, с. 97].

Учитывая специфику метонимии, а отсюда – стремление метонимической номинации «к получению определенной референции» (отнесенности к конкретному, известному собеседникам предмету) и выполнению функции идентификации предмета речи, вполне логичен вывод о том, что этот троп «соотносится, прежде всего, с субъектом сообщения» [2, с. 348]. Иначе говоря, в силу своей идентифицирующей природы метонимия требует оформления определенным артиклем, поэтому и структуры с внешним определенным артиклем

в позиции подлежащего должны использоваться как метонимическая номинация.

Однако формы артикля передают не только различную степень идентификации: они указывают, как и какой из компонентов семантической структуры имени становится коммуникативно значимым. Выбор формы артикля обусловлен многими факторами – описываемой ситуацией, взаимоотношениями говорящего и адресата, нарушением равновесия денотативного и сигнификативного компонентов, – что и приводит к коммуникативно-обусловленному семантическому объему имени в его конкретном употреблении. Наиболее эффективен в плане интенсификации семантики имени неопределенный артикль.

Анализ показал, что модель с внешним неопределенным артиклем в позиции подлежащего встречается довольно часто (52%).

Например: *Un tourbillon de pigeons s'envola [Maurois]. Entre deux boutons sortait une grosse boule de cheveux dorés, au-dessus du visage de sa fille [Pagnol].*

В данных высказываниях говорящему важно передать свое видение стаи голубей, воспринимаемой как «водоворот, вихрь», формы большого «пучка» золотистых волос. Перенос номинации как эталона, указывающего на смежность признака, свидетельствует о метонимических отношениях.

Однако в следующем высказывании говорящим уже создается образ (image): *une fièvre de plaisirs*. Это отдельный ирреальный референт – возбужденное состояние. Следовательно, в высказывании имеет место поверхностное семантическое согласование, что характерно для метафорических номинаций. Семантическая алогичность употребляемых имен на парадигматической оси формирует свежесть, повышает экспрессивную новизну вторичной номинации.

Далее проанализируем позицию сказуемого. Сказуемое – центральный, структурно-семантический компонент предложения, обозначающий действие или предикативный признак субъекта. Эта позиция, предназначенная для нереферентного употребления, семантически «удобна», прежде всего, для метафоры. Метафоризация – это всегда предикация обозначаемому некоторого несобственного для него признака / свойства, в силу чего метафорические наименования «приспособлены» к характеризующей функции. Исходя из ее основной функции – характеристики, в высказывании для метафоры «естественно функционировать в сфере предиката»[2, с. 352].

Однако нижеследующий пример не подчиняется установленной закономерности. Высказывание взято из текста, повествующего о молодом человеке, впервые прибывшем в Париж, и его визитах к тетушке,

которая, общаясь всю жизнь с представителями высшего парижского общества, знала немало любопытного: *Pour moi, jeune provincial curieux, elle était une mine de renseignements* [Maurois].

В *une mine de renseignements* первое существительное используется как ЛСВ (4) значения *mine (ressource importante* [3, с. 638]), т. е. количественный признак (неисчерпаемый запас информации), что говорит о метонимических отношениях.

Как видим, наблюдаются отклонения от общих правил: метонимическая номинация оформляется неопределенным артиклем вместо определенного; позицию предикатива, предпочтительную для метафорической номинации, занимает метонимическая.

В следующем высказывании в предикативе вторичная номинация используется с определенным артиклем: *Nous sommes presque toujours les artisans de notre malheur*. [Maurois]

Говорящий признает, что мы сами являемся «кузнецами» своего несчастья, т. е. создаем его «своими руками», собственноручно (*artisan – personne qui fait un travail m a n u e l ... à son propre compte...* [3, с. 57]): ср. русское «Человек – т в о р е ц своего счастья». В данном случае именно парадокс порождает метафоричность *les artisans de notre malheur*: мы становимся творцами / кузнецами собственного несчастья (что противоестественно природе, созидательному началу «творения рук» человека).

Нижеследующее высказывание является утверждением молодого человека: делясь своими взглядами на жизнь с другом, которого не видел два года, он как бы уравнивает понятия «любовь» и «пища гения»: *L'amour est la pâture du génie* [Flaubert].

По мнению Г. Гийома, наличие имени в предикативе при утверждении (приписывании, выделении) признака в связочных предложениях предполагает сравнение как проецирование образа, который сравнивается (подлежащее), на образ, с которым сравнивают. Первый образ (*image comparée*) как бы накладывается на второй (*image comparante*), служащий ему фоном / основой / сущностью (*servant de fond*). При сравнении объемы образов (подлежащего и предикатива) могут оказаться неравными или равными, что проявляется в двух типах отношений – определить (*définir*) и уравнивать (*égaler*): *un / une* перед предикативом передает неравенство как отношение определить, *le / la* – равенство как отношение уравнивать.

В данном случае сравнение, естественно, предполагает условное равенство, в отличие от идентификации, при которой «субъект и предикат выражают понятия равного объема и могут меняться местами без ущерба для смысла» [4, с. 89].

Равенство передается как «моральное впечатление» (*une impression morale*), выходящее за пределы понимания обобщенности семантики имени. Основой такого сравнения может являться естественное свойство типа «Глаза – зеркало души» или же субъективно избранное типа сильные эмоции, любовь это и есть то необходимое, что питает гений (талант).

По сути, подобные утверждения становятся сентенциями.

Наличие определенного артикля свидетельствует о намерении говорящего «уравнять» (*égaler* по Г. Гийому) в предлагаемых обстоятельствах понятия *l'amour* и *la pâture du génie*, *nous* и *les artisans de notre malheur*.

Итак, следует еще раз сказать о том, что любая форма внешнего артикля выполняет, прежде всего, функцию, структурно и семантически необходимую для занимаемой вторичной номинацией позиции члена предложения. Вместе с тем, артикль становится инструментом реализации коммуникативных установок: неопределенный артикль, выполняя признаково-интенсифицирующую функцию, акцентирует внимание на свойстве как коммуникативном центре высказывания. Вторичная семантика получает бóльшую выразительность, силу воздействия на адресата. На уровне высказывания вторичная номинация становится коммуникативно важным центром – эмфазой, кульминацией с точки зрения говорящего. Это в равной степени относится ко всем вторичным номинациям.

Определенный артикль перед вторичной номинацией в позиции предикатива смещает коммуникативный акцент на моральное обобщение. При этом процесс «уравнивания» снимает, по всей вероятности, механизм внутреннего сравнения (*malheur u artisans, pâture u génie; nous u les artisans du malheur, l'amour u la pâture du génie*).

Специфика связочных высказываний заключается в том, что предикатив не выражает равнообъемность с подлежащим, что характерно для идентифицирующих предложений: вторичная номинация в позиции предикатива становится прототипом – воображаемым/ ирреальным референтом, с признаками которого имплицитно сравнивается подлежащее. Создание прототипа-референта, как и выбор ассоциативных признаков, зависит от говорящего субъекта.

Сложность формирования метонимического или метафорического значения состоит, прежде всего, в его зависимости от говорящего субъекта (личных ассоциаций, знаний, восприятия, интуиции, эмоций и т. д.). Именно поэтому, чем сложнее путь выявления ассоциативных связей, которые мотивируют семантику вторичной номинации, тем выше ее экспрессивность. Безусловно, метафорические

модели как ситуативная, окказиональная номинация субъективны, чтобы выполнять идентифицирующую функцию в ее первичном назначении. Вместе с тем механизм формирования метафорических и метонимических именных групп как бы повторяет этимологический акт номинации, но за основу берется субъективный (ассоциативный) выбор признака.

Список использованных источников и литература

1. Басманова, А. Г. Именные части речи во французском языке / А. Г. Басманова, Б. И. Турчина – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
3. Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui. – Paris : Édition du Club France-Loisirs, 1992. – 1091 p.
4. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М.: Добросвет, 2000. – 830 с.

УДК 811.111'373.613:811.133.1

С. Н. Колоцей, Н. А. Гришанкова
(ГГУ им. Ф. Скорины, БелГУТ, Гомель)

К ВОПРОСУ О ЗАИМСТВОВАНИЯХ (на материале английского и французского языков)

Статья посвящена вопросу заимствований как одному из способов обогащения лексики. Рассматриваются особенности заимствований в английском и французском языках, пути проникновения заимствований, их изменения в соответствии с внутренними законами развития языков.

Как известно, французское общество всегда отличалось активным участием в проведении языковой политики и боролось с засорением французского языка иностранными заимствованиями, в частности, англицизмами. В соответствии с этим принимается «Закон об употреблении французского языка» и разрабатываются подробные меры контроля и санкций в случае нарушения закона на том основании, что французский язык – это главный признак, определяющий самобытность французской нации и национальное достояние страны.

Употребление французского языка является обязательным в любой документации, соглашениях, контрактах, на радио, телевидении, в рекламе, надписях, объявлениях и т. п. При необходимости использования иностранного слова, не существующего во французском языке, необходимо ясно и подробно разъяснить его на французском языке.

При этом было бы ошибочно думать, что заимствования из английского языка не проникали в словарный состав французского языка. При заимствовании из английского языка появлялось немало слов, дублирующих французские. Например:

news (англ.) – [*njus*] – *information* (фр.);

soap (англ.) – [*soup*] – *téléroman* (фр.);

prime time (англ.) – [*praim taim*] – *heure de grande écoute* (фр.)

и т. д.

Исследователи считают, что английские заимствования составляют приблизительно 2,5% словарного состава французского языка [1, с. 51].

Становясь частью системы французского языка, английские слова меняются в соответствии с внутренними законами развития этого языка, а не усваиваются механически. По уровню ассимиляции выделяют две основные группы заимствований: ксенизмы и полностью ассимилированные заимствования. Ксенизмы (греч. *xenos* – чужой) рассматриваются как иностранная лексика (специальная или экзотическая), почти не употребляемая в разговорном языке, слабо адаптированная к структуре заимствующего языка. Полностью ассимилированные заимствования свободно употребляются в разговорной речи и порой только лингвисты определяют их как заимствования.

По мнению ученых, при заимствовании английской лексики происходят следующие изменения:

– изменяется фонетический облик слов, так как чужие звуки заменяются своими. Например:

beefsteak (англ.) – *bifteck* (фр.), *roast-beef* (англ.) – *rosbif* (фр.);

– меняется морфологическое очертание слов. Например:

bull-dog (англ.) – *bouledogue* (фр.), *country-dance* (англ.) – *coun-tredanse* (фр.);

Изменения происходят также в значении заимствованных слов.

Например:

court (англ.) – *court* (фр.) (первоначально «королевский двор», совр. «теннисный корт»).

Кроме заимствования слов, возможны заимствования и отдельных словообразовательных элементов. Например: *couponing*, где с помощью английского суффикса «*ing*» и французского «*coupon*»

образуется новое слово, которое лингвисты относят к лжезаимствованиям, осложняющим распознавание подлинных заимствований [1, с. 16].

По мнению исследователей, признавать заимствованиями в языке следует те элементы, которые проникли в него после более или менее точной даты, отмечающей существование этого языка [2, с. 213]. Слова кельтского и германского происхождения не определяют как заимствования во французском языке, так как они проникли во французский язык до того, как он стал национальным языком и приобрел черты романского языка. Заимствования, перешедшие в язык из арго или терминологии, а также из диалектов, рассматриваются как «отростки» либо как разновидности национального языка.

Пути проникновения английских заимствований различны. Возможны прямые заимствования из английского языка при непосредственном контакте между представителями языков и непрямые посредством другого языка, когда заимствования проникают во французский язык через иной благоприятный язык.

История заимствований неразрывно связана с объективными тенденциями в истории развития обществ и народов, создавших языки. Диахронические исследования позволяют установить пути и особенности заимствования как средства установления различных связей (политических, экономических и культурных) с другими народами и основного явления жизни языка [3, с. 139].

Традиционно считается, что французские заимствования проникают в английский язык в результате нормандского завоевания Англии в 1066 г. и становятся ведущей доминантой заимствований до 1400 г. Господство французского языка со статусом языка правящего класса внесло значительные изменения в фонетический, лексический и грамматический строй английского языка; претерпел изменения и алфавит.

Результатом нормандского завоевания стало заимствование огромного количества французской лексики в разных сферах деятельности человека. Английский язык усвоил различного рода слова, касающиеся социальной жизни (*prince, baron, duke*), административного и государственного управления (*govern, government, administer*), судопроизводства (*judge, accuse, justice*), армии (*army, infantry, cavalry, siege*), повседневной жизни, быта (*chair, chamber, closet*), искусства (*melody, dance, ballet*), медицины (*pulse, remedy, poison*) и т. д.

В последующие эпохи французский язык служил источником пополнения словарного запаса английского языка. Пребывая в новой языковой системе, французские слова утрачивали связь с исходными

словами, деэтимологизировались и начинали функционировать в соответствии с законами принимающего языка [4, с. 69].

Процесс заимствования лексики, по мнению исследователей, характеризуется избирательностью значения заимствуемых слов. Принимающий язык выбирает те слова и значения, которые необходимы ему в этот момент. Лексика неразрывно связана с мышлением и отражает развитие общества [5, с. 114].

Лингвистическими последствиями исторических событий являются так называемые двойные заимствования, когда слова, заимствованные из французского языка английским языком, возвращаются во французский язык видоизмененными.

Ряд заимствованных слов, пребывая в английском языке, подвергался фонетическим, морфологическим и семантическим изменениям. Возвращаясь во французский язык, эти слова сохранили изменения, но стали произноситься в соответствии с произносительными нормами французского языка. Французское слово *hater* (склонность к шутке), заимствованное английским языком, вернулось во французский язык как *humour* (ср. англ. *humor*) и др.

Таким образом, словарный состав языков находится в процессе постоянного сложного и длительного изменения. В качестве пополнения и обогащения словаря выступают заимствования, играющие немаловажную роль в развитии языка и культуры

Список использованных источников и литература

1. Тархова, В. А. Лексикология современного французского языка / В. А. Тархова, И. Н. Тимескова. – М.: Высшая школа, 1967. – 190 с.
2. Иванова, И. П. История английского языка / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляева. – Санкт-Петербург: Изд-во Лань, 1999. – 512 с.
3. Доза, А. История французского языка / А. Доза. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 472 с.
4. Чернышева, И. И. Лексические заимствования в лексико-семантической системе языка / И. И. Чернышева // Лингвистика и методика в высшей школе. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1970. – Вып. 5. С. 68-73.
5. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 243 с.

А. С. Леменкова, А. З. Гусейнова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ

В данной статье рассматриваются фразеологические единицы с анималистическим компонентом, выделяются концепты, ключевые для специфики мировосприятия носителей языка. Авторы затрагивают вопросы концептов, которые занимают центральное место в картинах мира многих национально-языковых сообществ, так как составляют основу, фундамент всего мировосприятия, а также обращают внимание на устойчивые сочетания, включающие в себя образы животных, представляющие собой чрезвычайно интересный и самобытный языковой пласт, выявляют специфику мировосприятия носителей языка.

Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом – предмет изучения многих исследователей, так как фаунистическая проблематика непосредственно связана с важнейшими аспектами лингвистики, прежде всего, метафорических трансформаций значений. Большое количество фразеологизмов антропоцентрической направленности с зоонимом в разных языках обусловлено тем, что человек с древних времен прибегал к сравнению с животными, с тем, что ему было ближе всего и похоже на него самого, стремясь охарактеризовать свое поведение, чувства, состояние, внешность. Фразеологические единицы с анималистическим компонентом предоставляют возможность на примере практического материала рассмотреть интерпретации окружающей действительностью, которые могут быть национально детерминированными [1, с. 27].

Для анализа особенностей национального характера, выраженных через фразеологические единицы с анималистическим компонентом, необходимо выделить определенные концепты, которые могут оказаться ключевыми для характеров многих народов, и проследить, закреплены ли эти понятия в языке.

Концепт – это глубинный смысл, имеющий имя и отражающий культурно обусловленные представления человека об окружающем мире. Он является частью окружающей нас действительности. Особое место среди концептов принадлежит так называемым космическим

или универсальным, базовым концептам. Они занимают центральное место в картинах мира многих национально-языковых сообществ, так как составляют основу, фундамент всего мировосприятия. Получается, человек живет не в мире вещей, а в мире концептов [2, с. 135].

Наиболее часто встречающийся во многих культурах и языках концепт выражен образом собаки. Этот образ связан с определенным символическим рядом ассоциаций, повторяющимся в разные времена и у разных народов. Образ собаки тесно связан с образом волка, а во многих культурах они даже отождествляются. Волк-собака часто играет роль посредника между небесным и подземным миром, а также проводника в загробном царстве. В разных культурах волк связан с пересечением границ, различными пограничными и переломными периодами или моментами.

У индоевропейцев волк является хтоническим зверем, связанным с солнцем или солнечным божеством. Греческий бог Солнца Аполлон иногда назывался еще Аполлоном Ликейским («Волчьим»). У восточных славян уже в христианское время волк был спутником Егория или Георгия Победоносца – воина на белом коне, борющегося со змеем [3, с. 27].

Образ волка тесно связан с военной символикой: волк является покровителем воинских сообществ, а воинственные нации часто называют волка своим прародителем. Связываясь с мужскими военными союзами, волк легко становится символом «внезаконности». Так, со временем волк начинает ассоциироваться с преступником, разбойником из дикой глуши. Так, например, во французском используется выражение *les loups ne se mangent pas entre eux* (досл. волки не едят друг друга) в значении, что дурные люди легко понимают друг друга и стараются соблюдать взаимные интересы [4, с. 94].

Многие английские поговорки и выражения отражают общеевропейское представление о собаке как преступнике, не имеющем права на человеческое отношение: *a staff (или stick) is quickly found to beat a dog with* – «чтобы побить собаку, палка найдется быстро»; *if you want apretence to whip a dog, say that he ate the frying-pan* – «если вам нужен предлог, чтобы избить собаку, скажите, что она съела сковородку».

Этнически отрицательное отношение к собаке прослеживается и в английских фразеологических выражениях *done up like a dog's dinner*, и *dressed up like a dog's dinner* – одетый вульгарно, провоцирующе сексуально. С собакой, вечно грязной и живущей в не самых комфортных условиях, сравнивается вызывающий, не подобающий вид и образ поведения человека.

«Собака» в значении «никчемный, подлый человек» – также весьма распространенный образ. Об этом нам говорят такие выражения как: *dog-trick* – подлый или грязный поступок; *give (someone) the dog to hold* – букв. «дать подержать собаку» – сыграть с кем-либо подлую шутку; связанные с ленью: *keep a dog and bark oneself* – «держат собаку, а лаять самому», т. е. выполнять работу своего подчиненного; *do git* – лениться, избегать работы; *to dog away time* – празднично проводить время [5, с. 145].

В русском языке образ «собака» во фразеологизмах используется скорее в отрицательном, насмешливом, шутливом смысле – *жить как кошка с собакой, как с цепи сорвался* (хотя во втором примере непосредственно не присутствует образ собаки, она подразумевается, т.к. на цепи обычно сидит собака), *как собак нерезаных* (в значении «много»: опять же подразумевается, что излишнее количество собак подлежит уничтожению); *как собака на сене* (ассоциация с предельно жадным человеком).

Аналогом русского фразеологизма *голоден как собака* (голодное состояние человека сравнивается с вечно голодной бездомной собакой) является французская пословица *j'ai une faim de loup* – голоден как волк. Интересно также и то, что гурманство французов, т. е. страстие к изысканной пище как культурный феномен, запечатлено в русских пословицах: *Голодный француз и вороне рад, Как голодный француз, как голодный волк* [6, с. 131].

Выражение «*Sick as a dog*» (букв. «болен как собака») означает человека, подхватившего серьезную болезнь. Происхождение этой идиомы восходит к 1700 годам, когда называть нечто грязное и заразное «собакой» было естественным явлением. Существует также и другое объяснение, основанное на том, что болезни распространялись по миру через животных: крыс, голубей и собак.

Очень известным и употребительным выражением в английской языковой культуре является фразеологизм *it rains cats and dogs*, дословно переводимый как «дождь идет кошками и собаками», что соответствует русскому фразеологизму «льет как из ведра» или французскому *il pleut à corde*, что дословно «льет веревками». Здесь интересным является коннотативный фон: если идет сильный дождь, то кошкам и собакам негде спрятаться. В русском языке не удалось выявить аналога или калькированного выражения. Но существующее в русском языке выражение «такая погода, что добрый хозяин и собаку не выгонит» позволяет провести определенную параллель с названным английским фразеологизмом.

Выражение «убить как собаку» означает, что жизнь такого человека не представляет никакой ценности и напоминает нам о берсерках

(«медвежьих шкурах»), но их вполне можно называть и «ульвсерки» – «волчьи шкуры»), которые становились обидчиками вдов и нежных дев, а также похитителями чужих наследств в исландских сагах. Таких волков-преступников находили и убивали. Уничтожение злых берсерков даже ставится в заслугу некоторым героям саг. Также известно, что богам войны (в частности, Одину – верховному богу в германо-скандинавской мифологии) приносили в жертву волков, собак, а также людей, «ставших волками» (совершивших тяжкое преступление). О связи собаки и преступника говорит нам и выражение «собаке собачья смерть» – так говорят о человеке, который, прожив недостойную жизнь, не заслужил достойного конца.

Фразеологическое представление волка и собаки в разных языках амбивалентно: оно связано как с положительными, так и с отрицательными коннотациями. С одной стороны, собака (волк) представляется символом гордости, силы и бесстрашия. С другой стороны, считается алчным, свирепым и коварным, а порой ни на что не годным животным.

Таким образом, устойчивые сочетания, включающие в себя образы животных, представляют собой чрезвычайно интересный и самобытный языковой пласт, выявляют специфику мировосприятия носителей языка. В подобной лексике ярче, чем в любой другой области языка, отражаются особенности осмысления языковой картины мира. Животные играют символическую роль, выступают как эталонные носители тех или иных качеств человека, отражают опыт народа, говорящего на данном языке. В основе таких устойчивых выражений лежат образные понятия, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами и которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной языковой картины мира менталитет.

Список использованных источников и литература

1. Рыжкина, О. А. Зооморфизмы со значением «трудолюбивый» в русском и английском языках / О. А. Рыжкина. – Новосибирск, 1979. – 430 с.

2. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. – Москва, 1997. – 230 с.

3. Иванов, В. В. Реконструкция индоевропейских слов и текстов, отражающих культ волка, «Известия АН СССР. Серия литературы и языка» / В. В. Иванов. – Москва, 1975. – 230 с.

4. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – Москва, 1987. – 288 с.

5. Назарян, А. Г. Почему так говорят по-французски. Происхождение и толкование идиоматических выражений / А. Г. Назарян. – Москва, 1968. – 287 с.

6. Арсеньева, Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц в английском русском языках / Е. Ф. Арсеньева. – Москва, 1989. – 165 с.

УДК 811.111'276'23'37:811.161.2'276'23'37

L. A. Linnik

(Kyiv National Linguistic University)

CONTRASTIVE ANALYSIS OF IDIOMS FROM THE COGNITIVE SEMANTIC PERSPECTIVE

The paper summarizes findings of a cognitive semantic analysis of the English and Ukrainian motion idioms that determined common aspects of motion representation by the idioms and found a different division of the corresponding fragment of reality, certain semantic characteristics, and lacunary zones. Cross-linguistic verbal patterns of motion are underpinned by universal conceptual structures, while peculiarities of national cognition condition different configuration of conceptual features within the models of the motion concept.

As a fundamental ontological category, motion belongs to the earliest experiences in our life; it is a basic human concept with various ways of representation and projection onto other conceptual domains in different languages. It has been shown by numerous linguistic surveys, from the pioneering work of Talmy [1] to recent cross-linguistic studies [2; 3], that human languages conceptualize and express motion differently, although there exist typological universals.

The research is conducted within the framework of cognitive linguistics underpinned by three fundamental principles: the primacy of semantics in linguistic analysis, the encyclopedic nature of linguistic meaning, and the perspectival nature of linguistic meaning [4, p. 5]. From the standpoint of cognitive linguistics, human cognition mediates the relationship between language and reality. Linguistic categories and constructions are largely motivated by our bodily and mental experiences of the world and the ways we perceive and conceptualize reality [5, p. 2].

The main method of cognitive linguistics is conceptual analysis [6; 7; 8], which is a logical extension of the traditional semantic analysis: while it

is enough for semantic analysis to detect semantic components that contribute to adequate interpretation of a sign, the ultimate goal of conceptual analysis is to build a conceptual model of an information fragment, which is fixed by this sign [9, p. 85]. Thus, the key to the understanding of mental categories, including motion in space, is the analysis of language data, mainly studied by means of semantic analysis [10, p. 81]. The meaning of linguistic units is “built into” the structure of knowledge about the world, so the data obtained from semantic analysis (of lexical and phraseological units, of structural patterns in the system of language, and also of texts) provide access to units of the cognitive plan [11, p. 5; 12, p. 91].

For the analysis we chose idioms as the most colorful and expressive part of vocabulary, which represents conceptual dependence of idiom components on the cultural knowledge, our understanding of the world, and stereotypical figurativeness [13, p. 210]. The corpus of the analyzed phraseological units contains 330 Ukrainian and 340 English motion idioms selected by means of continuous sampling from lexicographical sources. The use of these operational units is verified by two criteria: first, by inclusion of the motion idioms into lexicographical registers and, secondly, by examples of communicative (discourse) use.

The effectiveness of comparative analysis is determined by the choice of the basis of comparison – an extralinguistic notion (or a phenomenon) not belonging to any of the compared languages deductively determined by means of a metalanguage. On the basis of current provisions of comparative studies we identified the *tertium comparationis* of our research to be the model of the concept MOTION.

In the linguistic consciousness the concept MOTION embodies both naïve and scientific ideas about motion, which make it complex and multi-dimensional with a number of relevant conceptual features grouped around the center of the concept formed by the gestalt idea of motion – prototypical model “subject + action/change + locus”. The conceptual features of MOTION include the deictic features DIRECTION and LOCALIZATION, TRAJECTORY (correlative with the concept PATH), MEDIUM, MANNER, INTENSITY, and MOTIVE that are differently distributed within the English and Ukrainian models of MOTION. The features determine the choice of linguistics means, motion idioms in particular, that explicate meaningful characteristics of the concept MOTION in speech.

In most cases English and Ukrainian motion idioms have a head verb, the conceptual features DIRECTION and LOCALIZATION are verbalized by means of verb prefixation (in Ukrainian), with the help of contextual specifiers, adverbial and prepositional elements (including adverbial motion idioms), e.g.:

І принесла таки лиха година отого лаща, отого непросипленого п'янюгу, – зашепотів Єремія до Гризельди [CTUL].

The use of the prefixal verb *принесла* without specifying the endpoint of motion is understood as ‘brought here, in the direction of the speaker’.

In the English language the major role is played by prepositions, adverbs, and postpositions, e.g.:

He ploughed his way along, head down [UERPD].

The idiom *to plough one's way* conveys unidirectional movement. The postposition *along* in conjunction with the idiom denotes directed movement of the object along the trajectory of motion.

Although the parameters of idiomatic conceptualization of MOTION by the English and Ukrainian units are largely isomorphic, comparison found a couple of lacunary zones and different detailing of the described fragment of reality. In most cases the English motion idioms depict motion with many more details. For example, in the corpus of the Ukrainian motion idioms there are no units that indicate motion through a reference point, while the English sample is represented by 12 idioms built by the model “verb + locative (*way*)”. The brightest image is formed by the verb *to worm*, which describes complicated movement through a crowd likening the moving object to a creeping worm, e.g.:

‘Excuse me,’ he said. The woman didn’t react. He touched her jacket and tried again: ‘Excuse me?’ The woman turned and looked at Nick as if he were slathered in shit, then stepped several millimeters to the left. He wormed his way past her and through the audience and into the reporters’ area [COCA].

The predominant type of relations between the analyzed idioms is interlanguage phraseological synonymy; there are also equivalent motion idioms in the English and Ukrainian languages. For example, the equivalent comparative motion idioms *ходить як тінь* and *to move like a shadow* mean ‘to move silently, furtively in order to remain unnoticed’:

А попри ті двері й засуви в кожному коридорі ходив, як тінь, навшпиньках стандартний наглядач, – ходив нечутно й до чогось прислухався, витягуючи шию, мов пес [CTUL].

Johnny Action Space Punk is a resident of Jersey City. His stated mission is to entertain, challenge readers, and use foul language. He moves silently, like a shadow in the night collecting dirt on the powers that be. Now he calls on a silent army of many to expose the corrupt and irretrievably stupid around town [GloWbE].

We can state that the isomorphic prototypical model of motion is verbalized by the English and Ukrainian idioms with some special features due to different structures of the languages and specific perception of the

world by English and Ukrainian speakers. Further research is to determine whether the multiple lacunary zones in the Ukrainian verbalization of motion are conditioned by the absence of corresponding idioms or by peculiarities of lexicographic practice.

References

1. Talmy, L. How language structures space / L. Talmy // *Spatial orientation: Theory, research, and application*. – New York: Plenum Press, 1983. – P. 225–282.
2. Cifuentes-Férez, P. A Crosslinguistic Study on the Semantics of Motion Verbs in English and Spanish / P. Cifuentes-Férez. – Munich: LINCOM, 2009. – 295 p.
3. Никитина, И. Г. Способы репрезентации концепта «движение» в разноструктурных языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / И. Г. Никитина. – Чебоксары, 2010. – 207 с.
4. Geeraerts, D. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* / D. Geeraerts, H. Cuyckens. – Oxford: Oxford University Press. – 2007. – 1334 p.
5. Chu, Chengzhi. Event Conceptualization and Grammatical Realization: The case of motion in Mandarin Chinese: Dissertation / Chengzhi Chu. – University of Hawai'i at Mānoa, 2004. – 232 p.
6. Jackendoff, R. *Languages of the Mind: Essays on Mental Representations* / R. Jackendoff. – Cambridge (Mass.): A Bradford Book, The MIT Press, 1996. – 200 p.
7. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: Восток–Запад, 2007. – 314 с.
8. Рахилина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. – М.: Русские словари, 2000. – 416 с.
9. Кубрякова, Е. С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова «память» / Е. С. Кубрякова // *Логический анализ языка: Культурные концепты*. – М.: Наука, 1991. – С. 85–91.
10. Сабурова, Н. А. Структура фразеосемантического поля пространства / Н. А. Сабурова // *Филологические науки*. – 2002. – № 2. – С. 81–88.
11. Карасик, В. И. Зеркальный концепт «ПРОСТОТА» / В. И. Карасик // *Вісник Харківського нац. Ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. – 2006. – № 726. – С. 5–14.
12. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

13. Manerko, L. From human body parts to the embodiment of spatial conceptualization in English idioms / L. Manerko // Selected papers from the 4th UK Cognitive Linguistics Conference. – Vol. 2. – London, 2013. – P. 195–213.

Dictionaries and corpora

14. COCA = Davies, Mark. The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present. Available online at <http://corpus.byu.edu/coca/>.

15. CTUL = [The Corpus of Texts of the Ukrainian Language]. Available online at <http://www.mova.info/corpus.aspx>

16. GloWbE = Davies, Mark. The Corpus of Global Web-Based English: 1.9 billion words from speakers in 20 countries. Available online at <http://corpus.byu.edu/glowbe/>.

17. UERPD [Unabridged English-Russian phraseological dictionary] = Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20000 фразеологических единиц / А. В. Кунин. – М.: Живой язык, 2005. – 1210 с.

УДК 811.112.2'367.622

А. П. Нарчук

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРОБЛЕМА КАТЕГОРИИ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные с функционированием категории рода в немецком языке. Категория рода одушевленных существительных, как правило, тесно связана с биологическим полом, т. е. слова мужского и женского рода обозначают лиц соответственно мужского и женского пола. При этом в немецком языке имеется большое количество существительных, род которых не может быть определен ни по семантическому, ни по морфологическому фактору. В статье исследуются такие группы существительных и анализируются процессы изменения их рода начиная с 5 столетия и по настоящее время, а также предпринимаются попытки объяснения региональных колебаний в роде немецких существительных.

Категория рода имен существительных является одной из трудных для изучения грамматических тем немецкого языка. Несмотря на то, что в нем имеются семантические группы существительных, род которых совпадает с их биологическими признаками (*der Mann, die Frau, der Bruder, die Schwester*), считается, что увязывание рода существительных с их биологическим полом при изучении немецкого языка не может быть эффективным, поскольку пол представляет собой более общую понятийную категорию, чем грамматический род, т. е. категория грамматического рода коррелируется с полом лишь в отдельных сегментах, демонстрируя многие примеры ее асемантичности. Несмотря на то, что носители немецкого языка различают существ мужского и женского пола и фиксируют это с помощью категории рода, в немецком языке присутствуют существительные среднего рода, которые нарушают это четкое противопоставление, в результате чего такое уподобление грамматической категории рода биологическому полу не имеет под собой прочной основы (*das Pferd, das Weib*).

Все это серьезно усложняет восприятие родовой категории не только изучающими немецкий язык, но и его носителями. Если первые допускают немотивированные ошибки типа *die Kleid, der Fenster, das Tisch*, то вторые часто говорят *das Puder* вместо *der Puder* (1), *das Geschwulst* (2) вместо *die Geschwulst, die Krake* (3) вместо *der Krake* и т. д., по своему мотивируя такое употребление родовой принадлежности, ориентируясь в примере (1) по аналогии на существительное среднего рода *das Pulver* либо на формальные признаки среднего и женского рода *ge-, -st* и *-e* в случаях (2) и (3).

Дополнительные трудности создают заимствования, в первую очередь, из английского языка. При переносе английских существительных в немецкий язык возникает необходимость встраивать их в систему немецкого рода. Здесь часто возникают, как пишет языковой публицист из Германии Бастиан Зик, трудности выбора, связанные с региональным функционированием немецкого языка. Традиционно в таких случаях происходит ориентация на аналоги, имеющиеся в самом немецком языке. Например, поскольку английское существительное *mail* обозначает *die Post*, большинство немцев говорят по аналогии с этим *die E-Mail*. При этом на юге Германии, в Австрии и Швейцарии это существительное употребляется с артиклем среднего рода *das E-Mail*. В этих регионах, по словам Б. Зика, наблюдается некая предрасположенность к среднему роду существительных. Вместо *die Cola* употребляется *das Cola*, вместо *der Tunnel – das Tunnel (Tunell)*, *die Tram – das Tram*, *der Teil – das Teil* и т. д. [1, с. 160].

Специфику разграничения немецких существительных по родам усиливают диалектные варианты существительных как стереотипы немотивированного речевого поведения, присущие и другим регионам Германии. Территориальные говоры Гессена допускают, например, женский род существительного *Huhn (die Huhn)*, мужской род существительных *Kartoffel, Butter (der Kartoffel, der Butter)*, средний род существительных *Teller, Petersilie (das Teller, das Petersilie)*. В своей статье, посвященной сложности выбора рода существительных, Б. Зик по-доброму иронизирует над фразой: *Tust du mir noch einen kleinen Kartoffel und etwas von dem Butter auf das Teller, Cheri?* [1, с. 161], которую он сконструировал на основе наблюдений за реальностями немецкого языка, пытаясь донести до его носителей и исследователей непростую природу немецкого языка в этой части.

По сравнению с английским языком, где эта категория формально исчезла к концу 15 столетия, а род существительного сегодня может быть выявлен, главным образом, по лексическому значению или контексту, родовая дифференциация немецкого существительного зависит от большого количества факторов. Древненемецкая система рода начинала развиваться по схожим с древнеанглийским языком механизмам и сохраняла это сходство до 11–12 веков, но в дальнейшем родораспределительные характеристики английского языка ослабли и начались процессы перехода рода на семантическую основу. Результатом действия этих процессов в древненемецком языке явилась большая группа существительных, у которых грамматический род с самого начала также семантически мотивирован и выражает реальные половые различия живых существ. Например: *sunus (гот. яз.), sunu (двн. яз.), der Sohn; dauhtar (гот. яз.), tohter (двн. яз.), die Tochter; auhsa (гот. яз.), ohso (двн. яз.), der Ochse; kwou (гот. яз.), kuo (двн. яз.), die Kuh* [2, с. 769, 826, 597, 491].

В дальнейшем в немецком языке продолжились процессы формирования и стабилизации системы флексий, послужившей основой для возникновения так называемой «грамматической мотивированности» соотношения существительных с тем или иным родом по их внешней форме. В рамках этого в системе рода выработались определенные формальные признаки по суффиксам и окончаниям, согласно которым немецкие существительные делятся на три класса, что привело к установлению тесной взаимосвязи между мужским, женским и средним родом и типом словообразования, следовательно, род многих существительных сегодня может быть легко определен по форме слова. Например: *gibirgi (двн. яз.) – das Gebirge, herschaft (двн. яз.) – die Herrschaft, jegere (двн. яз.) – der Jäger* [3, с. 196, 201, 205].

Но на пути создания стройной системы родовой дифференциации немецкого языка возникли, как пишет В. С. Сидорова, некоторые скрытые в истории «формально-психологические факторы» [4, с. 81], внесшие определенную хаотичность в систему родораспределения, что привело к неустойчивости разграничения мужского, женского и среднего родов в современном немецком языке. С самых ранних этапов его развития в немецком языке присутствует огромная группа существительных, обозначающих предметы, живые существа, явления и абстрактные понятия, у которых грамматический род семантически не мотивирован и при этом они лишены каких-либо формально-морфологических признаков. Эта группа существительных прослеживается еще в готском языке и подвержена наибольшим колебаниям в грамматическом роде. Например: *daur cpp* (гот. яз.), *tor cpp* (двн. яз.), *die Tür*; *faiho жр* (гот. яз.), *fuhs мр* (двн. яз.), *der Fuchs*; *hains жр* (гот. яз.), *heim мр cpp* (двн. яз.), *das Heim*; *hlauts мр* (гот. яз.), *loz cpp* (двн. яз.), *das Los*; *laufs мр* (гот. яз.), *loup cpp* (двн. яз.), *das Laub*; *ta-rei жр* (гот. яз.), *meri cpp* (двн. яз.), *das Meer*; *wepna cpp* (гот. яз.), *wafan cpp* (двн. яз.), *die Waffe* [3, с. 243, 244, 245, 246].

Поскольку определенный артикль как показатель рода здесь фактически является элементом структуры слова, возникает необходимость заучивания этих существительных вместе с артиклем.

Таким образом, процессы, связанные с делением немецких существительных на родовые классы, не затухали никогда, и с течением времени ситуация с категорией рода в немецком языке, скорее всего, будет только обостряться. Весьма показательным в этом смысле является существительное *Geisel*. Еще сравнительно недавно оно употреблялось с артиклем мужского рода (*der Geisel*), при этом относилось и к мужчине, и к женщине. В готском и древненемецком языках оно было существительным только мужского рода (*geisla – gisal*). В средневерхненемецком периоде было распространено его употребление с мужским и средним родом (*der gisel / das gisel*). Современные словари допускают уже только вариант женского рода *die Geisel*, также относящийся в равной степени к мужчине и женщине.

Результаты нашего исследования показывают, что грамматическая категория рода немецкого языка является сложным явлением, требующим дальнейшего изучения, в том числе в диахроническом аспекте. Это поможет лучше познать природу этого уникального явления, выявить случаи новых грамматических стандартов и ввести их в практику обучения, сократив тем самым количество ошибок при определении рода имени существительных. При этом, важное значение приобретает прагматичная интерпретация случаев регионального

колебания в роде немецких существительных, когда у учащихся ослабляется фетишизация правильности выбора рода и понижается психологический барьер при преодолении боязни перед возможными ошибками в определении рода, которые являются одними из самых бросающихся в глаза ошибок в немецком языке.

Список использованных источников и литература

1. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: Folge 3 / Bastian Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2007. – 272 S.
2. Kluge, Friedrich. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / Friedrich Kluge. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995. – 924 S.
3. Чемоданов, Н. С. Хрестоматия по истории немецкого языка / Н. С. Чемоданов. – М.: Высшая школа, 1978. – 288 с.
4. Сидорова, В. С. Исчезновение рода как грамматической категории в английском языке: дис. ... канд. филол. наук / В. С. Сидорова. – М., 1952. – 303 с.

УДК 811.111'373.46:34(73)

О. С. Олийнык
(КНУ им. Т. Шевченко, Киев)

ПОНЯТИЙНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА “CRIME” В АМЕРИКАНСКОЙ ПРАВОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В центре внимания данной статьи находится профессиональное толкование концепта “crime” в американской правовой картине мира. В результате анализа дефиниций термина “crime”, представленных в юридических словарях и текстах уголовных кодексов США, выведено пять концептуальных признаков, которые входят в понятийную составляющую исследованного концепта: conduct; illegal / violation of law; defined by code / statute; social harm; punishable upon conviction.

Описание ключевых концептов профессиональных картин мира (например, американской правовой) в когнитивно-дискурсивном ракурсе считается актуальной исследовательской задачей. Актуальность определяется недостаточной изученностью этой картины мира и ее ключевых концептов, среди которых важное место занимает концепт

crime ‘преступление’, а также необходимостью описания профессионально детерминированных, культурно обусловленных форматов специальных знаний / опыта, репрезентирующих преступления в юридических словарях и источниках уголовного права, прежде всего в текстах уголовных кодексов (далее – УК), которых в США насчитывается 52: 50 УК штатов, федеральный УК и УК округа Колумбия.

Для выявления понятийного объёма концепта *crime* применен метод анализа дефиниций термина *crime*, представленных в юридических словарях [1; 2], а также его дефиниций в текстах УК США [3]. Наши данные свидетельствуют о трех подходах к профессиональной (правовой) интерпертации *crime*. Первая группа словарных дефиниций включает набор таких сем: 1) *action* ‘действие / поступок’; 2) *act omitted, omission to act* ‘бездействие’; 3) *act* ‘деяние’; 4) *conduct* ‘поведение’, которые нарушают закон, вследствие чего на субъект действия / бездействия / деяния / поведения налагается наказание. Анализ статутных дефиниций из этой же группы позволяет прийти к выводу, что в аспекте уголовного законодательства США *act* и *action* считаются синонимами, которые объединяют две семы *act committed* и *act omitted*, т. е. преступление, в соответствии с уголовным законодательством, это не просто действие или поступок, а деяние, которое, в свою очередь, может выступать в форме действия или бездействия. Одновременно можно утверждать, что *action* и *conduct* в контексте уголовного права не являются синонимами. Семема *conduct* включает две семы: *action* ‘действие’ и *mental state* ‘умысел’: *Conduct means an act or a series of acts, and the accompanying mental state* [3, § 21-3110, Kansas CC]. Сема *mental state* соответствует понятию вины и указывает на то, имел ли субъект преступления преступное намерение во время совершения запрещенного законом деяния. На основе дефиниций этой группы выводим первый концептуальный признак *crime*: *conduct* = *action (act committed/act omitted)* + *mental state* ‘поведение = деяние (действие / бездействие) + умысел’.

Вторая группа дефиниций определяет *crime* как: 1) *offense* ‘правонарушение’; *wrongdoing* ‘поступок, недопустимый с точки зрения закона’; 2) *violation of law* ‘нарушение закона’, причем на первое место выдвигается признак противоправности. В некоторых дефинициях подчеркивается противоправная природа преступления, указывается область законодательства, нормы которого определяют деяния как противоправные (например, *prohibited by criminal law* ‘запрещено уголовным правом’), а также те субъекты правотворчества, которые создают упомянутые нормы (*defined by the State or Congress as illegal* ‘определяемое государством или Конгрессом как незаконное’).

В уголовных кодексах конкретизируются те нормативно-правовые акты, нарушение норм которых считается преступлением: *No act or omission is a crime unless made so by this title or by other applicable statute or lawful ordinance* [3, § 13A-1-4, Alabama CC]. Таким образом, из второй группы дефиниций выводим следующий концептуальный признак *crime: illegal/violation of law* (незаконный /нарушающий закон). Следует подчеркнуть, что всего лишь несколько словарных дефиниций представляют *crime* как *defined by code / statute* ‘определяемый кодексом / законом’, однако это эксплицитно прописано в нормативных актах уголовного права.

Третья группа дефиниций на первое место ставит общественную опасность преступления, называя его: 1) *social harm* ‘общественная опасность’; 2) *public wrong* ‘вред, нанесенный обществу’. Это одна из существенных характеристик *crime*, потому что именно степень общественной опасности отличает преступление от других видов правонарушений: *offense, violation, infraction, tort, civil wrong*. Преступление приносит вред всему обществу, посягая на его основоположные ценности, даже если направлено против отдельного индивида. Поэтому считаем *social harm* еще одним концептуальным признаком *crime*.

Все словарные дефиниции фиксируют *punishable / deserving of punishment* ‘наказуемость преступления’ признаком *crime*. Однако, в них не представлен другой признак, который особенно подчеркивается в нормативных актах уголовного права: наказание накладывается только после признания субъекта преступления виновным (*A crime or public offense is an act or omission forbidden by law, and to which is annexed, upon conviction, one or more of the following punishments* [3, Ch 1, Section 3, Oklahoma]). Считаем возможным объединить *punishable / deserving of punishment* и *upon conviction* и вывести еще один концептуальный признак *crime: punishable upon conviction* ‘наступление наказания после признания (субъекта преступления) виновным’.

Дефиниционный анализ термина *crime*, проведенный нами на материале американских юридических словарей, показывает, что в словарных дефинициях не полностью отражены все содержательные признаки соответствующего концепта *crime* в аспекте его профессиональной (правовой) интерпретации. Исчерпывающий инвентарный перечень концептуальных признаков *crime* в американской правовой терминосистеме выводим способом анализа как словарных дефиниций, так и дефиниций, представленных в кодифицированных актах уголовного права.

Таким образом, понятийную основу концепта *crime* в американской правовой картине мира составляют пять концептуальных признаков:

1) *conduct*; 2) *illegal / violation of law*; 3) *defined by code / statute*; 4) *social harm*; 5) *punishable upon conviction*. Наиболее адекватной интерпретацией правового концепта *crime* в аспекте американской профессиональной картины мира следует считать: *Crime is a conduct defined by statute as illegal that constitutes social harm and is punishable upon conviction* 'Преступление есть поведение, определяемое законом как противоправное, общественно опасное и подлежащее наказанию после признания (субъекта преступления) виновным'.

Перспективы исследования правового концепта *crime* составляет описание его смысловой организации в текстах уголовных кодексов США.

Список использованных источников и литература

1. Garner B. A. A Dictionary of Modern Legal Usage. – 2nd ed. – N.Y., Oxford : Oxford University Press, 1995. – 953 p.

2. The Merriam-Webster's Dictionary of Law. – [Электронный ресурс] – Merriam-Webster Inc., 1996. – Режим доступа: <http://dictionary.lp.findlaw.com/>

3. US Laws, Codes & Statutes. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://law.justia.com/codes/>

УДК 811.112.2'06'367.4

Н. Е. Тихоненко

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРОНОМИНАЛЬНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются немецкие прономинальные словосочетания с зависимым существительным, прилагательным, наречием, числительным и другим местоимением. Прономинальные словосочетания с зависимым существительным могут выражать собственно-определятельные отношения, определятельные отношения с оттенком пространственного значения, с оттенком значения уподобления, выделительные отношения. Словосочетания с зависимым прилагательным выражают, прежде всего, определятельные отношения с оттенком ограничительного значения. Для сочетаний стержневого местоимения с зависимым наречием, числительным и другим

местоимением характерно выражение определительных отношений с оттенком пространственного значения, значения совокупности.

Принципы классификации словосочетаний у различных исследователей неодинаковы. Определяющим в классификации словосочетания является то, какой принцип исследования положен в классификацию. Филичева Н. И., придерживаясь классификации словосочетаний В. В. Виноградова, исключила из неё те соединения слов, которые не обладают характерными признаками словосочетания. В основу её классификации был положен принцип принадлежности стержневого слова к той или иной части речи. По этому принципу различают следующие функциональные классы словосочетаний: вербальные (глагольные), субстантивные, адъективные, адвербиальные, прономинальные, словосочетания с числительным в качестве стержневого слова.

Дальнейшую детализацию классификации внутри выделенных слов необходимо проводить с учётом той части речи, к которой принадлежит зависимое слово, отношений между стержневым и зависимым словом, способов выражения синтаксической связи между стержневым и зависимым словом [1, с. 71–72].

Словосочетания со стержневым местоимением сравнительно немногочисленны, что связано со спецификой местоимения как части речи. Местоимению свойственны определительные валентные свойства, которые реализуются в сочетаниях с *существительными, прилагательными, наречиями, числительными и другими местоимениями*.

Словосочетания с существительным. Прономинальные словосочетания с зависимым словом существительным могут выражать следующие отношения:

1) собственно-определительные, где неопределённый предмет или лицо конкретизируется путём присоединения субстантивированного прилагательного, например: *Aber Tonio war etwas Ausländisches und Besonderes* [2, с. 15]. “*Ich habe jetzt etwas Wundervolles gelesen, etwas Prachtvolles ...*“ *sagte er* [2, с. 13].

2) определительные отношения с оттенком пространственного значения. Значение стержневого слова здесь конкретизируется путем указания на местонахождение какого-либо лица, совокупности лиц или сферу проявления чего-либо, например: *alle im Kreise, jemand am Tisch*.

3) определительные отношения с оттенком значения уподобления, например: *Siehe sie an, die guten Schüler und die von solider Mittelmäßigkeit* [2, с. 11].

4) выделительные отношения. Это словосочетания, состоящие из неопределённого местоимения *einer, jeder, jemand*, отрицательного

местоимения *keiner*, вопросительного местоимения *welcher* и зависимого существительного в родительном падеже без предлога или в дательном падеже с предлогом *von*, например: *an einem der ersten Tage, keines der gelesenen Bücher*.

Словосочетания с прилагательным. Число прономинальных словосочетаний с зависимыми прилагательными невелико. В словосочетаниях с прилагательными в качестве стержневого слова могут выступать неопределённые местоимения *alles, etwas, wenig, viel(es), jemand* и отрицательные местоимения *nichts, niemand*. Наиболее широким кругом сочетаемости в современном немецком языке обладает неопределённое местоимение *alles*, которое сочетается с прилагательными *ander, möglich, übrig*, например: *alles mögliche plaudern = allerlei plaudern. Im tiefsten wusste Magdalen Sibulle, dass sie alles mögliche gemacht hat*» [3, с. 162]. Эти словосочетания выражают определительные отношения с оттенком ограничительного значения.

Местоимения *etwas, wenig, viel(es), nichts* поясняются только прилагательным *ander*, поэтому данные словосочетания по своему характеру приближаются к устойчивым словосочетаниям, например: *Es war etwas anderes als einfache Enttäuschung. Er hütete sich wohl, sich ein zweites Mal den Mund zu verbrennen. Es blieb nichts anderes, als schweigen* [3, с. 104].

Словосочетания, в которых в качестве стержневого слова выступают местоимения *jemand* и *niemand*, занимают несколько особое место. В косвенных падежах здесь в качестве зависимого слова выступают склоняемые формы прилагательного *ander*, например: *von jemandem anderen, von niemandem anderen*.

Словосочетания с наречием. Круг прономинальных словосочетаний с зависимым наречием значительно ограничен. Прежде всего, это сочетание указательных местоимений *dieser, jener, der* с наречиями места, которые выражают определительные отношения с оттенком пространственного значения, например: *Jener dort war dem Süß nicht bekannt* [3, с. 209].

Словосочетания с числительным. В прономинальных словосочетаниях с зависимым числительным в качестве стержневого слова выступают личные местоимения множественного числа *wir, ihr, sie*, а также неопределённое местоимение *alle*. „*Alle*” обозначает полный охват названных явлений, поэтому обозначенное этим словом не нуждается более ни в каких других определителях и предшествует всем им. „*Beide*” ведёт себя не как обозначающее полный охват двух явлений, а как количественное числительное, так как сочетание „*beide zwei*“ невозможно, а при обозначении полного охвата двух

явлений *alle* может сочетаться с *beide*. Зависимое числительное уточняет местоимение со значением совокупности, указывая на количество лиц или предметов, составляющих данную совокупность, например: *Sie schauten sich an, lächelten, alle beiden dachten das gleiche* [3, с. 39]. *Hans und Tonio hatten Zeit, nach der Schule spazieren zu gehen, weil sie beide Häusern angehörten, in denen erst um vier Uhr zu Mittag gegessen wurde* [2, с. 8].

Словосочетания с местоимением. С другим местоимением сочетаются личные местоимения множественного числа *wir, ihr, sie*, указательные местоимения *das, dies(es), jenes*, а также неопределённое местоимение *alles*. В словосочетаниях с местоимениями *wir, ihr, sie, das, dies(es), jenes* зависимым словом является местоимение *alles*. Определяя стержневое слово, оно усиливает присущее ему значение совокупности, например: *Dies alles verging; was blieb, war das Wort* [3, с. 134]. *Was aber ist mit mir, und wie wird dies alles ablaufen?* [2, с. 11].

Однако местоимение *alle(s)* может само выступать в качестве стержневого слова. Зависимым словом в таких словосочетаниях являются указательные местоимения *das, dies(es)*, числительное *beide*, например: *...weshalb alle diese wundervoll beherrschte Körperlichkeit ihm im Grunde etwas wie Bewunderung abgewann* [2, с. 20]. *Mit seiner jungen Leidenschaft ergab er sich ihr, und sie lohnte ihm mit allem, was sie zu schenken hat, und nahm ihm unerbittlich all das, was sie als Entgelt dafür zu nehmen pflegt* [2, с. 25].

В заключение следует отметить, что словосочетания со стержневым словом местоимением немногочисленны, что связано со спецификой местоимения как части речи. Прежде всего, местоимению свойственны определительные валентные свойства. Данный тип словосочетаний выражает собственно-определительные отношения, определительные отношения с оттенком пространственного значения, с оттенком значения уподобления, ограничительного значения, а также выделительные отношения.

Список использованных источников и литература

1. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 205 с.
2. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Th. Mann. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 S.
3. Feuchtwanger, Leon. Jud Süß / L. Feuchtwanger. – Düsseldorf: Rororo Taschenbuch Ausgabe, 1965. – 346 S.

T. V. Chukhno

(University of Customs and Finance, Dnipropetrovsk)

ETYMOLOGICAL BACKGROUND OF SOME TERMS IN THE ENGLISH CUSTOMS SPHERE

The author addresses essential issues of a word-building process as a way to enrich the English vocabulary of the Customs sphere. Examining the structural features of the suffixation process of one-component Customs terms in English, the author looks into the etymological process that influenced the functioning of one-word units of English Customs terminology. Special attention is given to some false derivational formants acting not as a suffix, but as a part of the root of the words borrowed from French.

Given that a vocabulary of any language includes a great part of professional vocabulary and the number of terms is increasing along with globalization, linguists continue to study vocabulary development, namely formation of terms, their semantic structure as well as classification and translations.

Customs terminological system is among those systems which urgently need careful study, standardization and harmonization. This process is of great importance as the development level of Customs terminology, the correct translation and interpretation of some Customs-specific notions directly influence the efficiency of handling Customs papers and documents in compliance with international modernization standards.

Undoubtedly, many global and regional processes contribute to vocabulary enrichment and there exist many ways of enriching linguistic stock. However, not all word-formative resources are equally used in a word-building process. Anyway their aim is to form new words; so they all require equal attention while studying different methods of word building.

Morphological derivation is known to promote a full, thorough and accurate expression of a thought. Suffixation as a method of morphological word formation is one of the richest sources of vocabulary development of any language on the whole and terminological systems in particular.

As a linguistic analysis shows *-ion*, *-ment*, *-ance/-ence*, *-er/or* are considered the most productive suffixes whereas *-age*, *-ure* refer to less productive ones.

In this research we take into account the existence of dual function suffixes which can have transpositional properties, e. g. the suffix *-age*. Under a transpositional pattern (when one part of speech changes into a

different one by adding a suffix) this word-forming element is used to build nouns of process and action from transitive verbs with the help of suffix *-age*. This suffix is of French origin coming from Late Latin *-āticum* with the meaning ‘belonging to, related to’. Originally in Proto-Indo-European Languages there was an adjectival suffix *-at* and the secondary suffix forming adjectives *-(i)ko* (in Modern English it is the suffix *-ic*).

Thus, we have substantive terms formed by adding the suffix *-age*. In this case we deal with the transpositional properties of the suffix: *to freight* ‘to load with goods for transporting them’ > *freightage* ‘the commercial conveyance of goods; *to store* ‘to place in a warehouse for safekeeping’ > *storage* ‘the act of depositing in a store or warehouse for keeping safe; *to stow* ‘to arrange goods in a ship’s hold’ > *stowage* ‘the act of stowing’; *to haul* ‘to cart, to transport’ > *haulage* ‘the commercial transport of goods’.

At the same time this suffix can be added to nouns and do not have transpositional properties: *N + -age > N*. Terms formed in this way denote ‘fee for providing service’ (on the model of *post* ‘the official system for carrying letters, packages etc.’ > *postage* ‘money charged for sending a letter or package etc.’): *freight* ‘goods transported in bulk by train, ship, or aircraft’ > *freightage* ‘the price charged for transportation of goods’; *store* ‘a place where the goods are kept: a warehouse’ > *storage* ‘the price charged for keeping goods in a store’; *wharf* ‘a structure that is built out into the water so that boats can stop next to it’ > *wharfage* ‘the fee or duty paid for the privilege of using a wharf for loading or unloading goods’; *keel* ‘the barge used on for carrying coal’ > *keelage* ‘the fee charged by certain ports to allow a ship to dock’. So we can see that some terms have already been formed in a previous pattern but with a different meaning.

Interestingly, studying the suffixation process we happened to come across a few “false” derivational formants. Thus, during a morphological and etymological analysis we found out that there are derivational formants that are not necessarily regarded as suffixes and used to build new words/terms. Some of them are just the part of the root of loan words. For example, there are a few terms with *-age* being not a suffix, but a part of the root of the words borrowed from the French language, so *-age* does not act as a derivational formant. Some linguists [1; 2] note that in these cases terms do not have derivative ties with the English language since they are considered loan words. Let us study these cases.

At times of seafaring and trade growth (in the middle of the 16th century) the term *primage* came into English from French without any changes in spelling. The word still bears the meaning ‘a charge in addition to the freight; originally, a gratuity to the captain for his particular care of the goods (sometimes called hat money)’ [3]. Collins English Dictionary de-

finer *primage* as ‘tax added to customs duty’ [4], which confirms its belonging to Customs terminology. Etymological analysis proved this word to be derived from *prime* – ‘prize, fee, surcharge’ which in its turn came from Latin (*primāgium* – ‘fee, award, benefit’) [5].

The term *demurrage* denoting ‘a charge payable to the owner of a chartered ship in respect of failure to load or discharge the ship within the time agreed’ [6] is also of a French origin: OF *demorage* (n) < *demorer*, *demur* (v) meaning ‘to linger, to delay’ and initially came from Latin *demorari* denoting ‘to linger, to tarry’ [7].

The etymology of *rummage* meaning ‘a thorough search of a vessel by a customs officer’ [6] turns out to be of great interest. According to the *Etymology Dictionary*, the word probably came from Germanic, to be more precise from Old Norse *rum* ‘compartment in a ship’ or Old High German *rum* ‘space’ which later appeared in Old English with a meaning ‘room’. We still have in English the word *room* with two main meanings ‘room’ and ‘space’. If we continue to study the etymology of the word *rummage* we can see that in the early 16th century in Middle French it was a shortening form from *arrumage* ‘arrangement of cargo’ which was derived from *arrumer* ‘to stow goods in the hold of a ship’. Later, in the 17th century there appeared a verb *to rummage* with a meaning ‘to search closely the hold of a ship, especially by moving things about’ and in 1803 *rummage sale* which meant ‘sale of unclaimed goods at docks’ was firstly recorded [7].

Having studied the etymology of some Customs terms, we encountered this phenomenon again. For instance, the suffix of French origin *-ure* (to *seize* > *seizure* ‘confiscation’) does not necessarily act as a derivational formant either. In a term *debenture* ‘a customs certificate providing for a refund of excise or import duty’ [4] *-ure* acts as a part of a root. Originally this word denoting ‘written acknowledgement of a debt’ came to French from Latin at the beginning of the 15th century: *debentur* is a Latin verb form of the third person plural Passive Indicativi Praesens from an infinitive form *debere* which in Latin denotes ‘to owe (about a debt)’ [7]. So, there is an evident root connection between *debenture* ‘a certificate issued by Customs’ and *debt* ‘money owed to be paid back’ that comes from the medieval times.

One more case concerning “false” derivational formants refers to *-ance* in a term *surveillance* ‘close observation’ [6]. As the *Etymology Dictionary* says, this word came to English from French in the early 19th century without any changes in spelling and consisted of two parts: the prefix *sur* denoting ‘over’ and the verb *veiller* denoting ‘to watch’ [7]. At times of Terror in France there were the so-called *surveillance committees* formed in every French municipality in order to monitor actions of suspect persons and

outsiders. Today this word is associated with the careful watching of someone, especially by an organization such as the police and this term can be used in Customs sphere in case of searching for smuggled goods.

Research findings have confirmed that some derivational formants such as *-age*, *-ance*, *-ure* used to form terminological units can occasionally be false and act as a part of a root not as a suffix. These terms mostly denoting Customs examination (*surveillance*) or types of Customs payment (*primage*, *demurrage*, *debenture*) were borrowed from French during the 16-18th centuries when it was a language of science, culture and international negotiation. Thus, loan words also play their specific role in enriching vocabulary of any language. Yet if we immerse ourselves in the history of the English language we can see that throughout all its history a multitude of French loan words, including terms, entered English. And it can be explained by the usage of French as a language of communication for many centuries. English finally became the only global language code and the language of leadership only in the 20th century [8]. The spread of English began at times of the Industrial Revolution and the Technological Revolution. Every new sphere of a machine building (shipbuilding, carriage building, automobile manufacturing or aircraft building) expanded a professional technical vocabulary basing on the language of the country that was a leader in this area, be it Britain, France, or the USA. The same situation was in the service sector. The main carriers at that time were the ship owners of “colonial” countries – Britain, France, Holland. Therefore economic, transport and correspondingly Customs terminological vocabulary of these countries has greatly developed due to this fact.

References

1. Бортничук, Е. Н. Словообразование в современном английском языке учеб пособие для вузов / Е. Н. Бортничук, И. В. Василенко, Л. П. Пастушенко. – К.: Вища школа, 1988. – 261 с.
2. Каращук, П. М. Словообразование английского языка учеб пособие для вузов / П. М. Каращук. – М.: Высшая школа, 1977. – 303 с.
3. Webster's Revised Unabridged English Dictionary, www.slovar-vocab.com/english/websters-revised-dictionary/
4. Collins Dictionary, www.collinsdictionary.com/dictionary/
5. Random House Dictionary, www.dictionary.reference.com/
6. Oxford Dictionary, www.oxforddictionaries.com/
7. Online Etymology Dictionary, www.etymonline.com/
8. Зацний, Ю. А., Мова і суспільство: збагачення словникового складу сучасної англійської мови: Навчальний посібник / Ю. А. Зацний, Т. О. Пахомова. – Запоріжжя: Запорізький ун-т, 2001. – 242 с.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА

УДК 811.11–112:81'42

Е. А. Беззубова
(НТУУ «КПИ», Киев)

ТЕЛЕГРАММА VS СМС-СООБЩЕНИЕ

Жизнь общества XXI века неотъемлемо связана с электронной коммуникацией и активно развивающимися коммуникационными технологиями. Сегодня предметом междисциплинарных исследований выступает влияние средств и форм электронной коммуникации на общество, культуру и язык. Изобретение новых средств связи и передачи данных, их постоянное усовершенствование продуцируют широкие возможности коммуникации, активизируя разнообразные процессы на всех уровнях языка.

Коммуникация является центральной категорией человеческого бытия – она служит для передачи и восприятия информации. В связи с масштабным распространением сети Интернет различают электронную коммуникацию, которая базируется на определенном абонентском оборудовании, определенных сетях, службах и их использовании [1, с. 542]. Электронная коммуникация кардинально изменила систему коммуникаций, социально-коммуникативное пространство и функционирование языка в нем. Специфическая организация коммуникативного действия в современных медиа-средствах, количественные и качественные трансформации в языке сети вызывают научный интерес к изучению дифференциальных характеристик электронной коммуникации. Коммуникация в сети Интернет стала объектом внимания таких отечественных и зарубежных лингвистов, как А. А. Атабекова, Е. И. Горошко, Л. Ю. Иванов, Д. Кристал, И. Н. Розина, П. Шлобински, Л. Ю. Щипицина и др.

Появление электронной коммуникации ознаменовало коммуникативную революцию, которая привела к возникновению электронной, аудиовизуальной эпохи социальных коммуникаций. Электронной коммуникации отводится роль восстановления баланса между разумом и чувствами людей, утраченными на протяжении истории человечества, смены средств воспроизведения окружающего мира

[2, с. 49]. Электронная коммуникация представляет коммуникативное взаимодействие, опосредованное электронным каналом. Этот термин включает в себя понятие «компьютерная коммуникация» – то есть коммуникативное взаимодействие, осуществляемое с помощью компьютера, в предметную область которого входит понятие «интернет-коммуникация» – вербальное и невербальное взаимодействие коммуникантов в сети Интернет [3, с. 5]. Интернет-коммуникацию рассматривают как использование людьми электронных сообщений (чаще мультимедийных) для формирования знаний и взаимопонимания в разнообразных средах, контекстах и культурах [4, с. 32].

Развитие информационных и телекоммуникационных технологий обуславливает изобретение новых форм электронной коммуникации, каждая из которых является эффективным способом установления контакта с отделенным в пространстве коммуникантом. Если личный контакт невозможен или по каким-то причинам нецелесообразен, то обычно прибегают к письменной форме речи – письму, записке, телеграмме, электронному сообщению, SMS-сообщению и т. п. [5]. С совершенствованием систем письма и закреплением письменной коммуникации как самостоятельной разновидности социальной деятельности звуковая коммуникация не только воспроизводится в письменной коммуникации, но во все большей мере дополняется и замещается письменной коммуникацией [6, с. 81].

Отсутствие непосредственной коммуникации ограничивает автора и адресата в формах выражения и получения смысла текста [7, с. 28–29]. Исследуя электронную коммуникацию, необходимо принимать во внимание медиальные условия текстов, поскольку медиа-средство воздействует на общий процесс создания текста [8, с. 16]. Тексты чатов, электронных писем, SMS-сообщений, мгновенных сообщений и т. п. характеризуются релевантными лингвистическими особенностями [9, с. 147], которые варьируются в зависимости от технических детерминант соответствующей формы электронной коммуникации, но в пределах совокупности присущих электронной коммуникации свойств.

Телеграмма как канал и форма технически опосредованной передачи данных на большие расстояния между субъектами информационных отношений представляется прототипом электронной коммуникации. В настоящее время телеграммы используются в разных сферах общественной деятельности – административно-правовой, дипломатической, в газетно-публицистических произведениях, в повседневной обстановке [10, с. 99]. В международной дипломатической протокольной практике телеграммы остаются важными дипломатическими

документами, отображающими состояние отношений между государствами [11, с. 133].

Текст телеграммы существует как особое речевое произведение, которое обозначают термином «сжатый текст», то есть текст, так или иначе сокращенный или изначально создаваемый как краткий [12, с. 5]. Экстралингвистическими признаками сжатых текстов телеграмм считают их повышенную информативную насыщенность и снижение языковой избыточности благодаря минимизации плана выражения [13, с. 116]. На примере немецкоязычных телеграфных поздравлений со свадьбой отмечаем актуализацию сокращенной формы изложения информации:

Zur Vermählung herzlichste Glück- und Segenswünsche! (1)

Den Neuvermählten herzlichen Glückwunsch! (2)

Die besten Glückwünsche zum frohen Fest! (3)

Zum Beginn des ehelichen Kampfes Dir und Deiner Braut meine besten Wünsche! (4)

Основная цель телеграммы – донести срочную информацию, что приводит обычно к опущению знаков препинания, артиклей, предлогов и других служебных слов, слов приветствия и прощания [14, с. 333]. Конструктивизм телеграммы позволяет передавать максимум информации при минимуме языковых единиц [15, с. 145], как, например: *Alles in Ordnung. Mädchen kam an Donnerstag 15.00. 51cm, 3kg.*

На первый план текста частной немецкоязычной телеграммы выступают его лаконичное оформление и языковая экономия, эксплицитированная в синтаксической редукции, в частности, опущении глагола-связки *sein* в третьем лице единственного лица *ist*, предлога *um* перед указанием времени, а также двукратном опущении определенного артикля среднего рода *das* – *Alles [ist] in Ordnung. [Das] Mädchen kam an [am] Donnerstag [um] 15.00.* Вместе с тем смысл телеграфного сообщения остается понятным.

Реализуя стремление современных людей к возможности экономически выгодного общения в любое время суток и из любой точки планеты вне зависимости от местонахождения «собеседника», научно-технический прогресс вызвал к жизни абсолютно новое уникальное средство коммуникации, объединяющее в себе функции телефона с его возможностью общения в режиме реального времени и телеграммы с ее письменной краткой формой изложения [16, с. 20]. SMS – сервис коротких текстовых сообщений от англ. SMS – Short Message Service, что есть результат усовершенствования телеграфной и пейджинговой связи. SMS-сообщения были побочным продуктом мобильных коммуникационных служб, которые начали использовать

их для оповещения клиентов о повреждениях сети и предоставления информации по техническим вопросам. Однако функциональность SMS-коммуникации предопределила значимое место SMS-сообщений в системе общественно-коммуникативных действий субъектов коммуникации [17, с. 17–18, 101]. Как одна из форм электронной коммуникации SMS-сообщения быстро превратились из инструмента профессиональной коммуникации в практический, универсальный способ общения. SMS-сообщения стали чрезвычайно популярными в повседневной жизни людей разного возраста и социального статуса, преимущественно в 1:1-коммуникации [18, с. 320], как, например:

– *Hallo Annette ich wünsche dir ein frohes Jahr viele Grüße von der Noa und der Nele*

– *Danke. Ich euch natürlich auch, und noch eine schöne letzte ferien woche.*

SMS-коммуниканты письменно обсуждают и описывают окружающую действительность, актуальное состояние дел, межличностные отношения – все, что важно для них на момент осуществления акта коммуникации. При этом техническое ограничение текста SMS-сообщения 160 символами вынуждает пользователей излагать информацию лаконично и информационно насыщено, как например: *Heute [ist] kein unterricht, ich bin immer noch zu krank.*

Текст частного немецкоязычного SMS-сообщения разворачивает минимальную, но содержательно самодостаточную информацию, ситуативность которой обеспечивает ее восприятие и понимание адресатом. Лаконичность текстов немецкоязычных SMS-сообщений достигается также опущением несущественной информации с помощью синтаксической и лексической компрессии.

Статистические данные Федерального союза информационной экономики, телекоммуникаций и новых СМИ показывают, что в 2014 году количество отправленных SMS-сообщений составило в Германии 22,5 миллиарда, то есть за последние два года произошло сокращение использования SMS-сообщений практически вдвое. Основной причиной такой тенденции выступает популяризация смартфонов и служб обмена сообщениями для смартфонов WhatsApp и iMessage [19].

Итак, электронная коммуникация удовлетворяет основные коммуникативные потребности современного социума, однако изменяет формат коммуникации. Технические условия протекания телеграфной коммуникации и SMS-коммуникации оказывают влияние на представление информации, что порождает трансформацию текстового пространства телеграммы и SMS-сообщения, а также различные процессы, прежде всего, на синтаксическом уровне языка.

Список использованных источников и литература

1. Krömker, H. Handbuch Medienproduktion. Produktion von Film, Fernsehen, Hörfunk, Print, Internet, Mobilfunk und Musik / H. Krömker, P. Klimsa (Hrsg.). – Wiesbaden: GWV Fachverlage, 2005. – 597 S.
2. Моїсєєва, Н. Електронна епоха соціальних комунікацій: структурно-діяльнісні трансформації / Н. Моїсєєва // Вісник Книжкової палати. – 2014. – № 3. – С. 49–52.
3. Землякова, О. О. Лінгвостилістичні характеристики жанру англomовного корпоративного блогу: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. О. Землякова. Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. – Харків: Б.и., 2010. – 21 с.
4. Розина, И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика / И. Н. Розина. – М.: Логос, 2005. – 460 с.
5. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи: учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. – М.: Проспект, 2014. – 467 с.; То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.com.ua/books?id=4HkEAWAAQBAJ&pg> (05.06.2015).
6. Филлипов, К. А. Лингвистика текста: курс лекций / К. А. Филлипов. – 2-е изд., испр. и доп. – Спб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 331 с.
7. Різун, В. В. Аспекти теорії тексту / В.В. Різун // Нариси про текст: теоретичні питання комунікацій і тексту. – К.: РВЦ «Київський університет», 1998. – С. 5–61.
8. Ziegler, A. E-mail – Textsorte oder Kommunikationsform? Eine text-linguistische Annäherung / A. Ziegler // Kommunikationsform E-Mail. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2002. – S. 9–32.
9. Frehner, C. 1978 – Email – SMS – MMS. The Linguistic Creativity of Asynchronous Discourse in the New Media Age / C. Frehner. – Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2008. – 294 p.
10. Унукович, Е. А. Телеграмма соболезнования как сжатый политический текст / Е. А. Унукович // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Сер. Філологічні науки. – 2010. – № 2 (189). – С. 98–105.
11. Борунков А. Ф. Дипломатический протокол в России / А. Ф. Борунков. – М.: Международные отношения, 2000. – 240 с.
12. Панченко, Е. И. Лингвистика сжатого текста (на материале современного русского языка): дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.02 / Е. И. Панченко. Днепропетровский гос. ун-т. – Д.: Б.и., 1998. – 380 с.
13. Панченко, Е. Сжатый текст и его ведущие и подчиненные признаки / Е. Панченко // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Сер. Філологічні науки. – 2009. – № 81(2). – С. 116–120.

14. Энциклопедия этикета / сост. О. И. Максименко; худож. В. И. Сидоренко. – М.: АСТ: Астрель, 2004. – 511 с.
15. Handler, P. E-Mail zwischen Stil und Lifestyle / P. Handler // Kommunikationsform E-Mail. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2002. – S. 143–167.
16. Венедиктова, Ю. Е. Смс-сообщения: опыт типологического исследования (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Ю. Е. Венедиктова. Московский гос. обл. ун-т. – Москва: Б.и., 2011. – 22 с.
17. Беззубова, О. О. Німецькомовні смс-повідомлення: лінгвотекстові параметри : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. О. Беззубова. Запор. нац. ун-т. – Запоріжжя: Б.и., 2015. – 258 с.
18. Schmidt, G. Sprachliche Variation in der SMS-Kommunikation / G. Schmidt // Von *hdl* bis *cul8r*. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien. – 2006. – № 7. – S. 317–333.
19. Zahl der verschickten SMS sinkt um 40 Prozent [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bitkom.org/de/presse/8477_82223.aspx (15.06.2015).

УДК 811.111'373

А. Э. Левицкий
(МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва)

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Рассматривается определение функции как базового понятия функциональной лингвистики, которое предусматривает единство коммуникативных показателей (функциональный аспект акта коммуникации) и когнитивных показателей (функциональный аспект речепорождения и речевосприятия). Отмечается, что каждая номинативная единица обладает как функцией-потенцией, так и функцией-реализацией. Эти понятия, в свою очередь, также рассматриваются с позиции теории прототипов. Приоритет отдается прототипической (функционально ориентированной) реализации номинативных единиц.

Понимание «функции» для обозначения роли единиц в синтаксисе и морфологии как значения формы и позиции в конструкции

обусловило возникновение толкования функции как грамматического значения, роли [1, с. 50]. В таком понимании, слова – инструменты, каждый из которых предназначен для выполнения определенной задачи. Данное положение представляется нам весьма убедительным, поскольку, во-первых, значения отделяются от функций, а во-вторых, значения охватываются понятием функции.

Диалектика соотношения семантического и функционального такова, что мы постигаем первое, овладевая вторым. Это происходит из-за тесной взаимосвязи значимого и функционального как в системе языка, так и в ходе реализации языковых единиц в высказывании. Предлагаемое решение данной проблемы соотношения семантики и функции основывается на противопоставлении языка и его реализации в высказывании.

Более того, введение А. В. Бондарко понятия «семантической функции» практически полностью снимает все вопросы, связанные с проблемой соотношения «значения» и «функции» [2, с. 46]. Это понятие, пересекаясь с понятием значения, отличается ориентацией на отношения «цель – средство», «стимул (каузация) – функционирование – результат». «Значение» же непосредственно сопряжено с отношением между планом содержания и планом выражения в системе номинативных единиц, классов и категорий. Следовательно, это понятие более широкое, чем «значение». Оно, на наш взгляд, охватывает не только узловые значения тех или иных единиц, но и их окказиональные (речевые) значения, для формирования которых важны как широкий контекст (т.е. ситуация общения), так и «фоновые знания» коммуникантов, соотношение их коммуникативной и языковой компетенции.

В основных чертах наше понимание функции единицы словарного состава в высказывании пересекается с подходом Е. В. Гулыга к определению функции как роли, присущей «данному знаку в речевом процессе» [3, с. 15]. Однако даже это определение, в котором во главу угла ставится речевой аспект реализации основных характеристик языкового знака, не показывает всю многомерность функции. В рамках узкого (специализированного) определения функции, по нашему мнению, невозможно показать ее многомерность.

Поэтому мы трактуем функцию как многогранное явление, включающее в себя: потенциальную способность номинативной единицы выполнять определенную роль в высказывании; реализацию данной способности в конкретном акте коммуникации; обобщенное значение формы, конструкции и даже позиции номинативной единицы в высказывании; позицию единицы в составе речевой конструкции; отношение между единицами языка в высказывании. Причем,

функция формы рассматривается нами как ее значение, хотя при этом признается существование функциональных единиц, не имеющих лексического значения по типу полнозначных номинативных единиц (в современном английском языке это – модальные и вспомогательные глаголы, дейктики, квалификаторы, слова диффузной семантики, междометия).

Функция – свойство относительное, определяемое системой языка. Оно, с одной стороны, определяется внутри этой системы, а, с другой, реализуется в конкретных коммуникативных актах. На наш взгляд, понятие функции включает в себя и механизмы реализации потенциальных особенностей языкового знака в конкретных актах коммуникации, в ходе взаимодействия с теми или иными единицами как того же языкового уровня, так и тех, которые относятся к другим слоям структуры языка. Именно поэтому мы тесно связываем динамику развития системы языка с динамикой изменения функционирования его единиц. Основной задачей функционализма является объяснение причин изменения форм и употребления языковых средств. Эта задача, на наш взгляд, может быть успешно решена только благодаря исчерпывающему определению функции как базового понятия функциональной лингвистики, которое предусматривает единство коммуникативных показателей (функциональный аспект акта коммуникации) и когнитивных показателей (функциональный аспект речепорождения и речевосприятия).

Функция единицы номинации в высказывании определяется, прежде всего, как ее свойство, отражающее лингвистический статус ее как языкового знака. Поскольку мы признаем существование языкового знака в трехмерном пространстве языка, то неизбежно и функция как его неотъемлемое свойство должна также характеризоваться с позиций категориальной семантики, синтактики и прагматики. На этом основании считаем необходимым выделение семантической функции как способности языковой единицы служить средством категоризации внеязыковых сущностей; синтаксической функции – ее роли в синтаксической структуре высказывания. Отметим, что на примере современного английского языка семантическая функция тесно переплетается с синтаксической, при решающей роли последней. Функция прагматическая представляется нам характеристикой единицы номинации, заключающейся в обеспечении адекватности передаваемой информации.

При этом каждая номинативная единица, в нашем понимании, обладает как функцией-потенцией, так и функцией-реализацией. Под функцией-потенцией мы понимаем предрасположенность единицы номинации к приобретению определенной знаковой нагрузки, а также

выполнению отдельных нехарактерных для данной единицы семантических, синтаксических и прагматических ролей. Функция-реализация выступает в данном случае актуализированной сущностью, поскольку единица языка непосредственно выполняет ее в высказывании. Отметим, что функции-потенции присущи языковым единицам, находящимся в латентном состоянии в системе языка. Единицы номинации могут их раскрывать лишь при определенных обстоятельствах. Функции-реализации – это собственно функции, которые проявляются только в акте коммуникации.

Предлагаемый нами подход доказывает готовность функционализма к анализу быстрых, малопредсказуемых изменений в системе языка, а именно, выполнению языковыми знаками несвойственных для них функций. При этом как функции-потенции, так и функции-реализации могут быть зафиксированными в системе языка, т. е. функционально ориентированными (прототипическими) для выполнения своей знаковой, семантической, синтаксической или прагматической роли, и окказиональными (непрототипическими). Заметим, что окказиональность как собственно знаковых, так и отдельных семантических, синтаксических и прагматических особенностей номинативных единиц все же наиболее концентрировано проявляется в составе функций-потенций. Эта особенность связана с тем, что в повседневной речи мы довольно редко прибегаем к «высвечиванию» тех или иных фрагментов передаваемой информации, лишь когда необходимо привлечь внимание собеседника не только содержанием сообщения, но и формой его подачи. Согласимся, что если бы мы довольно часто использовали богатые возможности функций-потенций в высказывании, то эффект от их актуализации не был бы столь сильным. Кроме того, возможности функций-потенций отнюдь не безграничны, поскольку система языка вносит ограничение числа контекстов их употребления. Конечно, число контекстов употребления для языковых знаков возрастает в результате превращения функции-потенции в функцию-реализацию, но все же следует признать существование определенных рамок в данном процессе. Иными словами, несмотря на то, что разнообразие функций-потенций у единиц номинации велико, т.е. возможность выполнять непрототипические функции значительна, все же в повседневном общении мы довольно редко реализуем их. Приоритет отдается прототипической (функционально ориентированной) реализации номинативных единиц [4].

Итак, определение функции на основе объединения коммуникативного и когнитивного подхода доказывает ее многомерность и способность дать каждому языковому знаку объяснение в рамках системы

языка через определение ее ролей и принципов взаимодействия с другими знаками в акте коммуникации. При этом мы исходим из понимания языка как целостного, системно-структурного образования, выступающего в двух ипостасях: 1) как интериоризованное образование, т. е. формируемое в сознании человека; 2) так и экстериоризованное проявление, т. е. находящее свое материальное выражение в высказывании. Тем самым, функционализм понимается нами как единство коммуникативных и когнитивных факторов в потенциале единиц номинации, а также их конкретной реализации.

Список использованных источников и литература

1. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса: [пер. с фр.] / Л. Теньер. – М.: Прогресс, 1988. – 654 с.
2. Бондарко, А. В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии / А. В. Бондарко. – СПб: Изд-во СПбУ, 1996. – 220 с.
3. Гулыга, Е. В. К вопросу о взаимосвязи уровней (языковые макро- и микрополя) / Е. В. Гулыга // Лингвистика и методика в высшей школе. – 1967. – Вып. 4. – С. 13–22.
4. Левицкий, А. Э. Функциональная переориентация номинативных единиц современного английского языка / А. Э. Левицкий. – Житомир: РИЦ ЖГПУ им. И. Я. Франко, 2001. – 102 с.

УДК 81'27+378

*С. А. Маталыга
(БГУИР, Минск)*

ДИСКУРС – ПРОЦЕСС ТЕКСТОВОСПРИЯТИЯ И ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ

В данной статье предпринята попытка рассмотреть основные вопросы теории текстовосприятия и текстопорождения с точки зрения дискурсивного подхода и методики иноязычного образования в неязыковом вузе. Рассмотрены различные трактовки термина «дискурс», в том числе и с точки зрения методики иноязычного образования, в которой дискурс представляется и как процесс коммуникативной рецептивной деятельности студента, и как процесс порождения студентом собственного иноязычного профессионально ориентированного текста. Такой подход предполагает соответствующую

организацию текстового материала с учетом всех его необходимых элементов как содержательного, так и формально-языкового характера.

Проблема дискурса, дискурсивного анализа, дискурсивного подхода не утрачивает своей актуальности. Понятие «дискурс» широко используется в разных областях знаний – текстологии, психолингвистике, психологии, социологии, этнографии и др. – и имеет широкий спектр значений. Вслед за перечисленными науками, «дискурс», все чаще начинает использоваться как альтернатива понятию «текст» и в методике иноязычного образования, что следует рассматривать как знак его предметно-содержательной и культурно- и антропоцентрической переориентации. В центре внимания исследователей до сих пор находятся как проблемы определения сути и содержания дискурса (дискурс – текст, дискурс – речь, погруженная в жизнь; дискурс – процесс текстопорождения; дискурс – коммуникативная деятельность), так и проблемы описания дискурса / дискурсов, выделенных в определенных сферах коммуникативной деятельности человека (юридический дискурс, экономический дискурс, дискурс радиоэлектроники и информатики и т. д.). Следует отметить, что до сих пор нет однозначно и четко сформулированных дефиниций этого феномена. Н. П. Пешкова отмечает, что термин дискурс получил широкое распространение еще в 60–70-е годы двадцатого века и часто использовался в лингвистике для обозначения части целого текста [1, с. 16]. В настоящее время старый термин обретает новое значение и мыслится как «все, что произведено реально и существует на уровне материальной телесности в форме произнесенного или закрепленного на бумаге высказывания» [2, с. 27]. При этом под словом «все» понимают содержимое не в одном высказывании, а в целой их совокупности. Считают, что «лингвистика дискурса» возникла как противовес «лингвистике текста». Если лингвистику текста интересует форма «бытования» языка на уровне недоступных наблюдению процессов порождения и понимания текстов, то для лингвистики дискурса важно функционирование текста как материальной сущности. Дискурс здесь – система высказываний/текстов, которые активно используются и таким образом участвуют в коммуникации, перемещаются в поле дискурса [3].

Концепций понимания дискурса действительно много, но, тем не менее, с позиций структурирования плана содержания и плана выражения любой дискурс осуществляется через связную речь, или текст. С точки зрения методики иноязычного образования в неязыковом вузе данный момент очень важен. В данной системе координат дискурс

должен рассматриваться и как процесс коммуникативной рецептивной деятельности студента, и как процесс порождения студентом собственного иноязычного профессионально ориентированного (в области радиоэлектроники, радиотехники и информатики) текста. Например, в ходе аннотирования и реферирования, подготовки доклада для выступления на конференции и т. д. С точки зрения данных позиций, вслед за Ю. С. Степановым, мы рассматриваем дискурс как язык в языке, который «прежде всего и главным образом существует в текстах, за которыми стоит особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика», (цит. по [4, с. 339]). Ю. С. Степанов имеет в виду использование языка в рамках определенного субъязыка. Таким образом, необходимо учитывать, что в процессе коммуникативной деятельности студента (текстовосприятие, текстопорождение) психофизиологические речевые механизмы встречаются со знанием языка в замкнутом цикле. Это значит, что отбор текстового материала должен производиться с учетом дискурсивного предпочтения: «функциональные контуры языковых единиц должны демонстрировать определенную функцию коммуникативного регистра (регистра контактной коммуникации или регистра дистантной коммуникации)» [5], синтаксические явления определяются не только их функциональной значимостью, но и коммуникативно-прагматическими и экстралингвистическими факторами.

Учитывая всё вышеизложенное следует подчеркнуть, что отобранные тексты должны демонстрировать соотнесенность значения синтаксических конструкций с содержанием, смыслом высказывания; мотивировать выбор определенных грамматических средств в процессе порождения собственного текста; иллюстрировать словообразовательные нормы изучаемого языка; демонстрировать нормы построения словосочетаний и предложений, оттенки значений синонимичных грамматических конструкций. Текстовый материал должен давать полное представление о соотношении между содержанием речи, ее смысловыми центрами и их формально-языковым, структурно-композиционным и жанрово-стилистическим оформлением, предоставлять информацию о функциональной стороне лексико-грамматических конструкций, о взаимосвязи всех средств языка, участвующих в передаче содержания и смысла высказывания.

Следуя логике изложения, можно сделать вывод: отобранный текстовый материал нуждается в специфической для процесса иноязычного образования в неязыковом вузе организации. Прежде всего, необходимо: 1) организовать все текстовые единицы с учетом предметности и содержательности планируемой коммуникации по каждой

теме-проблеме; 2) учесть композиционную и формально-языковую сложность текстов.

Список использованных источников и литература

1. Пешкова, Н. П. Психолингвистические аспекты типологии научного текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.03 / Н. П. Пешкова. – Уфа, 2002. – 42 с.
2. Ревзина, О. Г. Язык и дискурс / О. Г. Ревзина // Вестник МГУ. Сер.9. Филология. – 1999. – № 1. – С. 25–33.
3. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – М. : Прогресс, 1977. – 488 с.
4. Карасик, В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2007. – 520 с.
5. Кострова, О. А. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка: учеб. пособие / О. А. Кострова. – М. : Флинта, 2004. – 236 с.

УДК 811.11'1:811.13'1

М. С. Матвеева
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЯЗЫК КОРОТКИХ СООБЩЕНИЙ: ЕГО ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

В данной статье рассматривается явление, относительно недавно появившееся, но прочно закрепившееся в современной культуре коммуникации – язык коротких сообщений, или SMS-язык. В статье затронута история возникновения языка коротких сообщений, даётся определение SMS-языка, рассматриваются его особенности, приводятся примеры лексических единиц, часто используемых в коротких сообщениях, а также примеры фрагментов сообщений. В заключении обобщаются рассмотренные характеристики SMS-языка и вычленяются его преимущества и недостатки.

Интенсивное развитие науки и техники в последние десятилетия стало причиной тех преобразований, которые происходят в языке. В связи с ростом объема информации наблюдается тенденция к экономии языковых средств и времени. Значительные изменения

претерпевает лексика как наиболее подвижный пласт языка. Обогащение лексики языка происходит за счет словообразования. Современный английский язык располагает сравнительно новым и отличающимся высокой продуктивностью способом словообразования – сокращением (аббревиация). Именно сокращения как регулярный в последние десятилетия способ образования морфологических неологизмов отражает ту самую тенденцию к рационализации языка. Сферой, где широко используется данный способ образования новых слов, является SMS-язык, или язык коротких сообщений [1].

Автором первой в мире SMS был Нейл Папуорт – инженер фирмы Vodafone. Он отправил ее в 1992 году, накануне Рождества. В сообщении было написано следующее: "Merry Christmas – 92". Однако лишь в 2000 году сотовые компании ввели услугу Short Message Service, и это произвело революцию в технокоммуникациях.

Следует отметить, что идея SMS-языка обязана своим появлением телеграфу. Именно телеграфисты поняли, что если из слова убрать гласные буквы, это отнюдь не мешает понять его. Правда, они ограничились служебными словами, изобретя *тчк* – ‘точка’, *зпт* – ‘запятая’, *скб* – ‘скобка’, *квч* – ‘кавычки’, *двтч* – ‘двоеточие’, *вскл* – ‘восклицательный знак’. Позже, во времена Второй Мировой Войны американские и английские солдаты уже посылали домой телеграммы с такими сокращениями, как *SWALK* – ‘Sealed With A Loving Kiss’ (запечатано поцелуем с любовью) и *TTFN* – ‘Ta Ta For Now’ (пока прощаюсь).

Идею подхватили и развили радисты, заговорившие на азбуке Морзе: вместо целых слов они стали писать начальными слогами. При этом и сами слова, и вся фраза в целом оставались вполне понятными. Например, *doc* – ‘doctor’, *techno* – ‘technology’, *crim* – ‘criminal’, *ad* – ‘advertisement’, *demo* – ‘demonstration’.

В середине 90-х годов с появлением чатов и мобильных телефонов эти идеи начали приобретать всё большую популярность. Тексты SMS обладали особой компактностью и афористичностью. У SMS-языка появляется новая, очень продуктивная форма афористичности, а ирония и насмешка приобретают неожиданную остроту. Так родился новый слой речи – язык чатов и SMS. Молодежь нашла новый способ самовыражения и заслуженно заработала себе титул поколения акронимов, или Short Generation. Солидный Оксфордский словарь английского языка даже решил включить слова SMS-языка и смайликов в свою лексическую базу, в ее особый раздел.

Наряду с краткостью и афористичностью, язык SMS обладает и другими особенностями. К таким особенностям относятся следующие:

- 1) сокращения, искажённое написание слов;
- 2) отклонения от норм литературного языка;
- 3) использование вежливых слов;
- 4) использование словаря Т9;
- 5) использование символов, смайлов.

Рассмотрим эти особенности подробнее. Сокращения и искажённое написание слов встречаются в следующих примерах: *Happy B-day!* – ‘Happy Birthday!’; *My smmr hols wr CWOT.* – ‘My summer holidays were a complete waste of time.’; *ILNY it’s a gr8 plc.* – ‘I love New York, it’s a great place.’; *Help. Emergency 712 5th Ave.* – ‘Avenue’.

Отклонения от норм литературного языка могут быть проиллюстрированы в следующем примере: *i am in da cafe* (написание со строчной буквы, отсутствие точки в конце предложения, “*da*” вместо “*the*”).

Авторы SMS используют в своих сообщениях вежливые слова, например: *you are welcome, thanks, hello, good morning, good bye, sorry,* – слова, использованные в традиционной форме; *ten-x* – ‘thanks’, *pls* – ‘please’ – слова, употреблённые в изменённой форме.

Достаточно часто составители SMS используют словарь Т9 для облегчения набора сообщения. Этот словарь содержит набор наиболее часто употребляемых слов, соответствующих нормам английского языка.

Одной из особенностей языка коротких сообщений является использование так называемых смайлов, представляющих собой маленькие графические изображения, используемых авторами SMS для передачи адресату своего настроения, чувств и эмоций. Преимущество смайлов состоит в том, что они понятны практически любому человеку. Например: :) – «я улыбаюсь», :D – «я смеюсь», :* – «поцелуй» или: (– «мне грустно», «я недоволен»; символы :-|| расшифровываются как «злюсь», а :-V как «кричу» [2].

Исходя из всего вышесказанного, необходимо отметить, что у языка коротких сообщений, несомненно, есть свои преимущества. Прежде всего, это краткость. Выше уже было сказано о том, что в SMS-сообщениях очень часто используются сокращения. К несомненным преимуществам относится и простота SMS-языка. Для него характерны короткие и чёткие предложения, в основном, простые по своей структуре. В грамматике преобладает использование простых времён и активного залога.

К очевидным достоинствам языка коротких сообщений можно отнести и его понятность. Проиллюстрировать это преимущество можно на следующих примерах: *To live a life i need heartbeat, 2 have*

heartbeat I need a heart, to have a heart i need happiness, to have happiness i need a friend, and 4 a friend i need U. Always.; For me U r as... Chees 4 pizza... passport 4 visa... butter 4 bread... ice 4 freezer... cream 4 cake... water 4 lake... leaf 4 tree... a FRIEND like U is 4 ever 4 me..!!

Однако, кроме перечисленных преимуществ, у языка SMS есть и некоторые недостатки. Первым и самым серьезным недостатком является искажение слов и нарушение норм языка. Всё это может оказывать негативное влияние на традиционный язык. В первую очередь, это относится к детям и подросткам. Намеренно искажая слово, ребёнок или подросток может подсознательно запомнить его неверное написание, а затем по инерции использовать его в традиционном языке, что может серьезно повлиять на уровень грамотности молодого поколения.

Бесспорно, использование сокращений в коротких сообщениях – это довольно удобно, т. к. составитель SMS-сообщения экономит и время, и деньги. Однако использование большого числа сокращений в тексте сообщения может привести к тому, что его понимание окажется весьма затруднительным для адресата.

В заключение можно отметить, что SMS-язык, хоть и стал довольно популярным средством общения в бытовой сфере, но не получил широкого распространения в литературе и деловых кругах. Язык коротких сообщений – явление достаточно противоречивое, т. к. он имеет свои преимущества и недостатки. Несмотря на это, SMS-язык стал частью массовой культуры и требует детального изучения со стороны учёных-лингвистов для того, чтобы ещё более эффективно использовать его сильные стороны и уменьшить его негативное влияние на традиционный язык.

Список использованных источников и литература

1. Попова, С. А. Феномен SMS-языка [Электронный ресурс] / С. А. Попова // Преподавание иностранных языков. – 2008. – URL: <http://www.festival.1september.ru/articles/502004/> – Дата доступа: 27.07.2015.

2. Лунин, В. Мобильный язык: на пользу повседневной речи? [Электронный ресурс] / В. Лунин // Библиотека: популярно о разном. – 2010. – 5 февраля. – URL: <http://www.mobiset.ru/articles/text/?id=4199> – Дата доступа: 27.07.2015.

Е. В. Сажина

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНОГО И РУССКОЯЗЫЧНОГО ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена установлению набора коммуникативных тактик, реализующих стратегию побуждения в англоязычном и русскоязычном полемическом дискурсе печатных СМИ. В ходе проведения исследования на материале проблемных статей определяется репертуар языковых средств, характерных для репрезентации таких тактик как тактика создания эффекта достоверности, тактика создания эффекта значительности события, тактика оценки, тактика повторения, тактика вопросительности.

Последние десятилетия развития лингвистических учений ознаменованы поиском решения вопросов эффективной коммуникации, что определяет актуальность анализа различных типов дискурса, в том числе и полемического дискурса печатных СМИ. Помимо структурных особенностей, которые получают эксплицитное выражение на различных уровнях языка, для полемического дискурса характерно оказание воздействия на адресата, которое может реализовываться при помощи определенного репертуара языковых средств [1]. При использовании последних авторы обращаются к различным приемам, представляющих собой набор коммуникативных тактик, которые в совокупности служат реализации определенной стратегии. Изучение таких стратегий и тактик их реализующих, характерных для полемического дискурса печатных СМИ, может в дальнейшем способствовать расширению представления о способах оптимизации эффективности воздействия, оказываемого адресантом дискурса на адресата.

Актуальность настоящей статьи заключается в том, что рассмотрение коммуникативных стратегий и тактик, свойственных для полемического дискурса печатных СМИ, с позиций контрастивной лингвистики может способствовать выявлению схождения и расхождения в использовании языковых средств различными языками; определению особенностей каждого из сопоставляемых языков, которые могут ускользать от внимания исследователя при одном лишь «внутреннем» изучении языка; внесению вклада в совершенствование методики преподавания неродного языка, где результаты контрастивного

исследования позволяют предвидеть и преодолевать нежелательную интерференцию; предоставлению материала для типологии, для выявления универсалий [2].

В полемическом дискурсе печатных СМИ коммуникативные стратегии и тактики находят воплощение в таких прагматически заряженных языковых средствах как *метонимия, эпитеты, перифраз, эмоциональная и эмоционально окрашенная лексика, оценочная лексика, гипербола, лексические повторы, инверсия, вопросительные и побудительные высказывания, риторические вопросы*. Данный репертуар языковых средств имеет собственную специфику функционирования как в англоязычном, так и в русскоязычном типе исследуемого дискурса.

Анализ указанных выше прагматических средств лексического и синтаксического уровней исследуемого дискурса проводится на материале проблемных статей из британских газет «The Guardian», «The Observer», американской газеты «The New York Times», русскоязычной белорусской газеты «Советская Беларусь» и откликов на них общим объемом 455 печатных страниц (30 статей и 300 откликов), посвященных общественно значимым проблемам экономики, политики, образования, культуры и т.д.

В ходе анализа содержательной структуры текстов проблемных статей было установлено, что для англоязычного и русскоязычного полемического дискурса печатных СМИ характерно использование *стратегии информирования*, направленной на обмен информацией между автором и его получателем. Однако наибольший интерес представляет собой *стратегия побуждения*, которая является одной из основных стратегий воздействия в полемическом дискурсе и может реализовываться через различные тактики. В настоящей работе мы рассмотрим тактики, используемые авторами проблемных статей, в которых стратегия побуждения реализуется косвенно: используемые языковые явления формируют у читателя определенное мнение относительно излагаемых событий, побуждают его к размышлению, к соотнесению этих событий со своим опытом, пробуждают в нем определенные чувства и эмоции. Иными словами, зачастую в тексте не содержится прямого призыва к какому-либо действию, и у читателя создается впечатление независимости принятия решений.

Так, реализовывая стратегию побуждения, автор полемического дискурса стремится создать атмосферу доверия между собой и адресатом и для этого прибегает к *тактике создания эффекта объективности*, которая в англоязычном полемическом дискурсе может реализовываться с помощью цитирования и приведения мнений и оценок экспертов, аналитиков и т. д. (*What we're finding,» said Dr. Calvin*

Morrill of the University of California at Irvine, who studies corporate culture ...).

При осуществлении *тактики создания эффекта объективности* авторы англоязычных проблемных статей полемического дискурса зачастую указывают не только мнения специалистов в определенной области, но также приводят статистику тех или иных организаций, занимающихся исследованием конкретной проблемы (*the deaths of 500,000 Iraqi children – a figure that originated in a UNICEF report on infant mortality in sanctions*).

В свою очередь анализ русскоязычных проблемных статей показал, что цитирование и приведение мнений и оценок экспертов, аналитиков и других авторитетных лиц им не свойственно. Наиболее употребительным языковым средством реализации *тактики создания эффекта объективности* в русскоязычных проблемных статьях является аллюзия (*Что стало более важной новостью – то, что сенатский комитет США по иностранным делам дал Обаме разрешение на войну в Сирии? Или то, что сенатор Джон Маккейн играл в покер на своем iPhone во время заседания в сенате, на котором решался сирийский вопрос?*). Аллюзии в данном случае позволяют сближению между автором и читателем, поскольку, не упоминая сам прецедентный текст, адресант посредством аллюзии выражает уверенность в том, что адресат уже владеет информацией, необходимой для распознавания пресуппозиции.

Как показал дальнейший анализ, особую роль в реализации стратегии побуждения играет привлечение внимания аудитории. Известно, что события, отличающиеся своей экстраординарностью, способны создавать эффект «разорвавшейся бомбы». Поэтому автор проблемной статьи старается всячески подчеркнуть, что описываемое событие является редким и необычным, для чего прибегает к *тактике создания эффекта значительности события*, языковыми маркерами которой как в англоязычном, так и в русскоязычном полемическом дискурсе становятся прилагательные и наречия в превосходной степени (*in the cruelest possible manner; in the slightest; более трех часов; хуже всего*).

Для формирования в сознании адресата определенного (чаще всего заранее запланированного) образа события авторы проблемных статей прибегают к использованию *тактики оценки*, реализующейся при помощи оценочной, эмоционально-оценочной и экспрессивной лексики (*tyrannical, cruel and corrupt rule; к сожалению, самое опасное; желание; завидовать и злиться; чудовищные и кровавые переделы*).

Особую роль в осуществлении тактики оценки в англоязычных и русскоязычных текстах проблемных статей играют *метафоры*,

которые, основываясь на ассоциативном мышлении, порождают множество ассоциаций в сознании читателей, многие из которых довольно расплывчаты, что дает возможность манипулировать сознанием адресата. Однако следует отметить, что по сравнению с англоязычными публикациями в русскоязычных статьях метафоры встречаются намного реже.

Как в англоязычном, так и в русскоязычном полемическом дискурсе печатных СМИ не менее распространенным является употребление *тактики повторения*, которая реализуется с помощью лексики, принадлежащей к одному лексико-семантическому полю. Степень повторяемости в содержании дискурса одного и того же синтагматического ряда превышает норму и коммуникативно значимым становится сам факт дублирования, что приводит к лучшему запоминанию повторяющейся лексики и тем самым оказывает воздействие на читателя.

Помимо выше рассмотренных тактик в реализации стратегии побуждения в англоязычном и русскоязычном полемическом дискурсе печатных СМИ активно используется *тактика вопросительности*, которая на языковом уровне реализуется при помощи постановки вопросов. Данная тактика предназначена для стимулирования ответной реакции адресата, что будет способствовать реализации цели дискурса – поиску решения актуальной проблемы.

Таким образом, можно прийти к выводу, что, реализуя стратегию побуждения в англоязычном и русскоязычном полемическом дискурсе печатных СМИ, автор использует различные тактики, такие как *тактика создания эффекта достоверности, тактика создания эффекта значительности события, тактика оценки, тактика повторения, тактика вопросительности*. Данные приемы являются очень эффективными в плане воздействия на адресата, что подтверждается активным участием читателей в обсуждении той или иной проблемы. Каждая тактика реализуется посредством определенного набора языковых средств, которые в большинстве случаев совпадают в англоязычном и русскоязычном полемическом дискурсе. Отличия, которые наблюдаются в использовании языковых средств реализации тех или иных тактик в исследуемом типе дискурса, имеют культурологическую основу, т.е. обусловлены спецификой национального характера адресанта и адресата.

Список использованных источников и литература

1. Сажина, Е. В. Структурные и прагматические характеристики полемического дискурса (на материале англоязычной прессы): дисс.

... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Сажина; Минск. гос. лингвистич. ун-т. – Минск, 2007. – 132 с.

2. Гак, В. Г. О контрастивной лингвистике / В. Г. Гак // Новое в зарубежной лингвистике: сб. ст. / под общ. ред. В. Г. Гака. – М., 1989. – Вып. 25: Контрастивная лингвистика. – С. 5–17.

УДК 81'42:070

Т. В. Смолова, О. А. Кабашикова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

МЕДИАЛИНГВИСТИКА: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена новой интенсивно развивающейся гуманитарной дисциплине – медиалингвистике, которая занимается изучением функционирования языка в средствах массовой информации. В этой связи в статье рассматриваются такие вопросы, как: теоретические основы и общественные предпосылки возникновения медиалингвистики, роль СМИ в развитии языковых процессов, описываются методы изучения текстов массовой информации.

Медиалингвистика, как составная часть лингвистики, направлена на изучение функционирования языка в медиасфере, то есть в средствах массовой коммуникации. Во второй половине XX века с появлением расширенных форм современных средств массовой коммуникации, таких, как телевидение, мобильная связь и интернет, медиалингвистика находится в активной стадии своего формирования и отделения в узкую область, подобно психолингвистике, социолингвистике, политической лингвистике и др. Тот факт, что мировое сообщество активно переключилось на сетевые средства массовой коммуникации, объясняет значительный рост возникновения академического внимания к воздействию ИКТ на процесс языковых изменений. Этот процесс был вызван объективным требованием современного технологического сообщества функционально обеспечить новые аспекты массовой коммуникации и проявился в работах Алана Белла, Теуна ван Дейка, Т. Г. Добросклонской, Г. В. Степанова, В. Г. Костомарова, О. А. Лаптевой, А. Н. Васильевой, М. Монтгомери, Н. Фейерклафа.

В результате возникшего научного интереса к данной проблеме резко возросло количество научных исследований обусловленных влиянием современных технических средств массовой информации

на языковые изменения и направленных на образование специализированных форм лингвистических направлений. Подобное направление медиалингвистического корпуса (в качественной и количественной характеристике) развивается к описанию мультимодальных изменений, стилистических вариативов и изменений культурных норм в форме цифровых электронных текстов разнообразных видов, возникающих в добавление к существующим письменным и аудиотекстам.

Данное направление стремительно развивается и привлекает исследователей языка большим разнообразием современных электронных средств и форм коммуникации, таких как: блоги, электронная почта, факс, чат, смс-сообщения, IRC (протокол прикладного уровня для обмена сообщениями в режиме реального времени), website literacies (программа для обучения навыкам и компетенциям, необходимым для чтения, письма и участия в Сети для создания текстов на домашней странице, записей в Википедии, других гипертекстовых контентов), postcards (электронные послания - открытки), телефонных, радио-телевизионных средств коммуникации. Подобные исследования возникновения новейших средств массовой коммуникации приводят к признанию фактов языковых изменений, более того – фактов образования новейшего языка в медиаконтенте. Потребности общества диктуют новый «языковой вкус эпохи» для того, чтобы обслужить новую реальность [1, с. 24]. Таким образом, данное языковое явление предлагает уникальные широкие перспективы для изучения тематики лингвокультурных процессов в изменении языка в контексте технологического развития.

Язык средств массовой информации всегда привлекал внимание лингвистов, в особенности специалистов в области прикладной и социалингвистики. Существует не менее четырех практических и теоретических поводов для возникновения подобного интереса.

1. Средства массовой информации (СМИ) обеспечивают легкодоступный источник языковой информации в целях изучения и обучения.

2. Язык СМИ представляет собой значительное языковое явление. Его объем составляет значительную часть языка, которым люди активно пользуются во всем мире, слушая новости, читая газеты, просматривая свои личные страницы в поисках новостных сообщений. Использование медиасредств отражается на языке общения и проявляется во взаимоотношениях в рамках речевого сообщества. В частности, для обучающихся иностранцев язык СМИ представляется в качестве первичного, и часто единственного источника образцовых моделей.

3. Формы и методы языка СМИ представляют по праву отдельный лингвистический интерес. Они иллюстрируют, например, то, как проявляется использование различных языков и диалектов в рекламе; или то, как отдельные таблоиды пользуются таким языком, каким по их представлению пользуется их читатель; или то, как радиокомментаторы используют язык, и только язык для создания образов и представления их слушателю, невидимому и неизвестному.

4. Язык СМИ является важным общественным явлением. Оно полностью проявляет явления культурной, политической и общественной жизни, отображая процессы их формирования и выражения. Медийный «дискурс» важен как для характеристики общества, так и для того вклада, который он же и приносит в развитие этого общества.

Рассмотрим основные методы изучения медиатекстов. Поскольку медиаречь исследуется как феномен проявления самых разных дисциплин – лингвистики, стилистики, психологии, социологии, культурологии, политологии, межкультурной коммуникации, то включение разнообразных методов анализа текстов СМИ в контексте медиалингвистики позволяет получить выразительное сложное понятие о действительных свойствах медиаречи, её стилистике, особенностях влияния на персональное и массовое сознание, о способах взаимодействия вербального и медийного уровней, об идеологическом характере и о роли культурозначимых составляющих.

Существуют разнообразные методы изучения медиаречи. Наиболее действенными являются следующие:

– Метод контент-анализа, или анализа содержания, который основан на статистическом подсчёте отдельно выбранных единиц текста.

– Метод критической лингвистики или риторической критики, который позволяет вскрыть неявную политическую или идеологическую составляющую медиатекста.

– Метод когнитивного анализа, который базируется на исследовании смыслообразовательной сущности текстов массовой информации и направлен на проявление релятивности фактов существующей действительности с её выражением формами медиаречи.

– Метод дискурсивного анализа, который базируется на идее дискурса, и дает возможность изучить проявления лингвистической и экстралингвистической связей медиатекста.

– Методы лингвистического анализа, которые дают возможность проявить основные особенности медиатекста на разных уровнях языка лексическом, стилистическом (употребление стилистических приёмов), синтагматическом (употребление сочетаемости), а также социолингвистическом.

Наиболее существенным подходом к изучению медиаречи является ряд собственно лингвистических методов. В данном подходе представляется существенным метод сплошного текстологического анализа, с помощью которого возможно проявить закономерности построения медиатекстов на синтагматическом и стилистическом уровнях. Изучение на уровне синтагматики проявляет сложившуюся парадигму сочетаемости, характерную для разного типа текстов. Это видно на примере синтагматической структуры новостного и других текстов, имеющих характер сообщения. Они, как правило, структурируются на глагольных словосочетаниях, в то время, как атрибутивные соединения более типичны для публицистики и рекламы. Синтагматический анализ медиатекстов способствует также проявить отдельные группы устойчивых тематических словосочетаний, регулярно используемых при публикации определенных медиатематик.

Примером может служить освещение традиционной медиатемы «*Международная политическая жизнь*», в которой употребление таких словосочетаний, как «*Провести саммит, организовать встречу на высшем уровне, существуют (сложилась) добрососедские отношения, нанести визит, провести переговоры, подписать договор, опубликовать декларацию о намерениях, прийти к соглашению, устранить разногласия, выразить озабоченность, посетить с ответным визитом*», становится коллокативным клише [2, с. 52].

Широко известно, что стилистика медиаречи отличается весьма богатым разнообразием, поскольку медиатексты, направленные на тематику информационной аналитики, публицистику и рекламу, насыщены, как правило, разнообразными стилистическими приёмами для оказания сильного образного воздействия на аудиторию. Исходя из данной характеристики, присущей медиаречи, метод стилистического анализа приобретает большое значение. Его целью является поиск проявления различных стилистических приёмов и определения их роли в тематике реализации общей коммуникативной цели медиатекста. Применение стилистических приёмов, способных ярко представлять образы и события, широко применяется в журналистской практике всего мира.

Примерами избитых метафор образца «*Перезагрузка отношений, новая холодная война, очаг войны, горячая точка, политическая арена, финансовые рычаги, информационный взрыв*» и т. п. полны страницы таблоидов на разных языках.

Таким образом, методы изучения медиатекстов носят комбинаторный интегративный характер, что отражает саму сущность текстов массовой информации, представляющих собой сложное, многоуровневое и многомерное явление.

Список использованных источников и литература

1. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс – медиа / В. Г. Костомаров. – М.: Педагогика – Пресс, 1994. -247 с.
2. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи / Т. Г. Добросклонская. – М.: УРСС Эдиториал, 2005. – 288 с.

УДК 811.111'42

О. Н. Чалова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

РЕЧЕВЫЕ ПАРТИИ УЧАСТНИКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ДИАЛОГА

В фокусе настоящего исследования находятся речевые партии двух основных участников англоязычного научного диалога – аргументатора (докладчика) и оппонента. В работе дается характеристика этих партий с точки зрения их иллокутивной (речеактовой) реализации, роли в регулировании коммуникативной инициативы, функционального разнообразия, степени обусловленности предыдущей репликой и т.д., в результате чего формулируется вывод о равноправии речевых поступков аргументатора и оппонента в содержательном развитии изучаемого вида общения.

Под научным диалогом понимается вербальное взаимодействие ученых на научном форуме с целью доказательства состоятельности одной точки зрения и неправомерности существования другой.

За участниками научного диалога, разворачивающегося в рамках таких форумов, как «научная конференция», «круглый стол» и «научный семинар», закрепляются конкретные коммуникативные роли, а именно а) аргументатора и б) оппонента.

В качестве *аргументатора* обычно выступает докладчик, который на этапе дискуссии отвечает на вопросы аудитории, вербально реагирует на комментарии коллег.

Под *оппонентом* подразумевается любой присутствующий на форуме представитель научной общественности, который берет слово

с целью задать вопрос докладчику/аргументатору либо оценить определенные положения концепции последнего.

Как видно из сказанного, если *оппонент* на этапе дискуссии является координатором общения, который направляет вербальную активность адресата, то *аргументатор* занимает позицию отвечающего. Другими словами, речевая партия (как совокупность речевых поступков коммуниканта) оппонента является *инициирующей*, в то время как речевая партия аргументатора – *реактивной*.

Остановимся подробнее на особенностях каждой из двух речевых партий, обнаруживаемых в рамках научного диалога.

Специфика иницирующей речевой партии оппонента

Характерными чертами речевой партии оппонента являются, во-первых, ее сильное иллокутивное вынуждение, требующее обязательного вербального реагирования со стороны адресата, а во-вторых, ее ярко выраженный оценочный характер. Это обусловлено тем, что основными иллокутивными типами речевых поступков, составляющих речевую партию оппонента, являются следующие:

- запросы информации (различные виды эксплицитных и имплицитных вопросов);
- критические замечания – комментарии, ориентированные на критику позиции аргументатора (выражение несогласия, сомнения, негативной оценки и под.).

Использование оппонентом подобных речевых действий позволяет квалифицировать его речь как направляющую в научном диалоге, задающую тематическую и иллокутивную рамку высказывания партнера.

Следует обратить внимание на то, что в научном диалоге в речевой партии оппонента, наряду с иллокутивно обуславливающими вербальными поступками (вопросами и критикой), обнаруживаются и речевые действия, характеризующиеся слабой иллокутивной вынужденностью. К ним, в частности, относятся выражения согласия с исследовательской позицией аргументатора, одобрение/поддержка его теории и взглядов, реплики-подхваты. Такие действия редко вызывают вербальную реакцию со стороны адресата, т.к. они ориентированы на реализацию совершенно иных целей: например, реплики-подхваты направлены на то, чтобы содержательно развить (дополнить) ответ аргументатора и косвенно выразить согласие с ним (ОППОНЕНТ: *And I would like to add to that that the student is engaged with the content <...>*).

Специфика реактивной речевой партии аргументатора

Содержание и иллокутивная цель речевых поступков аргументатора / докладчика обусловлены характером иницирующей партии

оппонента, которая, как отмечалось выше, по сути, представляет собой чередование вопросов и/или критических замечаний. Следовательно, коммуникативные действия аргументатора характеризуется установкой на то, чтобы удовлетворить информационные потребности адресата, т. е. предоставить запрашиваемые оппонентом сведения, или отстоять свою научную позицию, убедить индивидуального или коллективного собеседника в правомерности своих взглядов.

Такая установка определяет частотное использование аргументатором конкретных типов речевых действий, а именно *констатирующих, иллюстрирующих, апеллирующих, поясняющих, дополняющих*, а также *полемических (содержащих контр-критику)* и под.

Разнообразие типов речевых действий аргументатора позволяет утверждать, что, хотя его речевая партия является иллюкутивно обусловленной, прогнозировать конкретную реакцию отвечающего можно лишь с большей или меньшей степенью вероятности. Другими словами, аргументатор «волен принять или отвергнуть предложенную ему программу, сдаться или оказать сопротивление, согласиться или возразить, пойти на уступку или перейти в наступление» [1, с. 661].

Большинство речевых поступков аргументатора (кроме полемических реплик) характеризуются слабо выраженным иллюкутивным вынуждением, т. е. они не нацелены на получение вербальной реакции со стороны оппонента.

Это, однако, не означает, что речевые действия аргументатора в принципе не способны побудить оппонента взять слово. В частности, те реакции коммуниканта, которые в той или иной мере не отвечают объему или характеру запрашиваемых оппонентом сведений (неполные и неточные ответы, а также уклончивые ответы), зачастую оцениваются в качестве неудовлетворительного, неинформативного ответа, в результате чего спрашивающий может обратиться к отвечающему с уточняющим вопросом.

Все вышесказанное позволяет сформулировать три основных вывода:

1) несмотря на то, что речевая партия оппонента считается обусловливающей/направляющей, ее нельзя назвать абсолютно свободной от коммуникативных поступков отвечающего: так, характер очередной реплики оппонента в значительной степени зависит от объема и качества информации, заключенной в ответе аргументатора;

2) хотя речевая партия аргументатора квалифицируется в качестве зависимой от коммуникативных поступков оппонента, эта зависимость является исключительно условной, т.к. предсказать точную реакцию отвечающего на реплику оппонента практически невозможно;

3) по признаку вклада в содержательное развитие научного диалога речевые партии аргументатора и оппонента являются приблизительно равноправными.

Список использованных источников и литература

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Языки рус. культуры, 1999. – 896 с.

УДК 811.111 + 811.112 + 811.161.1 + 811.161.3

Т. Г. Шульга
(ГрГУ, Гродно)

НОВЕЙШИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ БЕЛОРУССКИХ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫХ ВЕБ-САЙТОВ

Статья посвящена описанию исследования новейших заимствований из английского и немецкого языков в русско- и белорусскоязычных средствах массовой информации интернета. Интернет медиа-дискурс является оптимальным источником социально-экономической и социально-политической лексики. Именно эти области представляют богатый источник пополнения языка заимствованными словами. В исследовании проводится детальная характеристика и статистический анализ заимствований в новой языковой сфере.

Около половины населения мира живет в условиях многоязычия и межкультурной коммуникации, что часто является причиной лексических заимствований [1]. Мультилингвальная среда, при которой используется несколько языков в пределах определенной социальной общности, как правило, имеет два уровня: национальный и индивидуальный. На национальном уровне мультилингвализм проявляется в многонациональных странах, на индивидуальном – при условии свободного использования индивидом трех или более языков как обиходных, в отличие от иностранных языков. На практике это обычно реализуется в виде двуязычия или многоязычия.

Взаимодействие языков вызывает различные изменения в культурных формах жизнедеятельности, что происходит и на общенациональном, и на локально-групповом уровнях. При этом масштабы новой информации столь интенсивны, что могут вызывать

в мультилинвальном обществе частичную утрату культурной идентичности, иногда даже – культурный шок.

Как и для многих других языков, интернет является важным источником лексического обогащения для русского и белорусского языков. Формирование информационного общества, основанного на развитии новых коммуникационных и информационных технологий, оказывает большое влияние на изменения в языках. Развитие глобальной компьютерной сети интернет воздействует на их самые разные области. Такие изменения становятся в последнее время предметом исследовательского интереса в лингвистике. Поэтому есть потребность в изучении интернета как интерактивного средства межкультурного общения. В этой связи исследование влияния интернета на словарное обогащение в мультилингвальной среде, а также особенностей влияния интернета на другие языковые изменения имеет важное значение.

В связи с развитием интернета языковая информация по-новому распространяется и функционирует. Появляется возможность эквивалентного и повсеместного распространения и распределения определенных ценностей. Это связано с тем, что интернет, как коммуникативный канал, может мгновенно доставлять информацию во все страны. Ведь в условиях глобализации последним препятствием часто оказывается языковой барьер. Но благодаря техническим возможностям интернета постепенно складываются условия для преодоления языкового барьера. Многие веб-сайты предоставляют версии на нескольких языках. Таким образом, пользователи могут получать информацию о других странах на своем родном языке. С другой стороны, в интернете, в он-лайн режиме, существуют различные программы, позволяющие автоматизированный синхронный перевод.

Целью нашего исследования является изучение лингвистических процессов, происходящих при взаимодействии языков в мультилингвальном обществе с точки зрения лексического заимствования и интеграции. Такие изменения мы рассматриваем как в семантическом так и в структурно-грамматическом плане с акцентом на новые заимствования (начиная с 2000 года) с английского и немецкого языков. Также в нашей работе проводится сравнение заимствований с их этимонами в языках-источниках. Использование интернета, таким образом, рассматривается в качестве среды, в которой новая заимствованная лексика входит в язык, будь то прямо или через перевод заимствованного слова. Интернет выступает и в качестве ресурса для лингвиста, раскрывающего динамику лексического заимствования в условиях века новых технологий.

Исследования германских заимствований в российских и белорусских СМИ до сих пор осуществлялись с использованием в основном

описательного и аналитического методов [2; 3; 4]. В первой (теоретической) части исследования мы рассматриваем эти и другие методы, в том числе некоторые подходы, которых придерживаются лингвисты из стран Западной Европы. Наша работа объединяет методы когнитивной методологии с функциональным подходом. Мы не только определили новейшие заимствования веб-сайтов, но и проанализировали типологию, особенности и степень их ассимиляции в России и Беларуси, а также сделали их характеристику, применяя статистические методы. Так, например, используя возможности программ WordStat и AdWords – программы подсчета запросов в поисковых системах Yandex и Google, нам удалось проследить статистические характеристики запросов с использованием новых заимствований, вводимых пользователями интернета на территории Беларуси за последние два года. Мы рассматривали такие новые заимствования, как *адвертайзинг*, *айдентика*, *афтершок*, *бай бэк*, *брейнсторминг*, *велфер*, *гроссбух*, *дауншифтинг*, *коуч*, *краудсорсинг*, *стартап*, *фейк*, *фидбэк*, *хэнди* и др. Анализ поисковых запросов позволяет оценить частотность использования новейших заимствований пользователями интернета, а это охватывает значительную часть белорусского общества (количество абонентов, имеющих доступ в сеть интернет с использованием технологий широкополосного доступа, на 1 января 2015 составило 7,8 миллионов. В общем количестве абонентов глобальной сети абоненты широкополосного доступа составили 80,5 %. На начало 2014 года данный показатель был 75,1 %) [5].

Изучение изменений анализируемых показателей во времени, то есть их динамика, является одной из важных задач статистики. Эта задача решается при помощи анализа рядов динамики (временных рядов). В исследовании мы взяли интервальный равномерный ряд и анализировали данные на 1 марта 2013, 1 марта 2014 и 1 марта 2015 года. Такое рассмотрение позволило определить, что за последние два года многие из новейших заимствований стали использоваться в 2–2,5 раза чаще. Можно предположить, что и активность пользования поисковыми системами Yandex и Google возросла, что отразилось на полученных нами результатах. Поэтому, чтобы подтвердить процесс популяризации новых заимствований, нам пришлось проанализировать такие же данные по запросам, содержащим в себе русскоязычные аналоги заимствований, например белорусское «трэнер» вместо «коўч», русское «мозговой штурм» вместо «брейнсторминг» и некоторые другие. Следует отметить, что большая часть новейших заимствований не имеет четких аналогичных слов и даже словосочетаний в русском и белорусском языках. Тем не менее, анализ данных по имеющимся

аналогам показал редукцию их употребления от 20 до 100%, что подтвердило предположение о замещении их заимствованиями.

Во второй части нашего исследования мы проводим дальнейший анализ заимствований лексико-дискурсивной области, а именно социально-политической и социально-экономической сфер. Эти области особенно наглядно демонстрирует взаимозависимость между языковыми и экстралингвистическими факторами. Соответственно данный материал берется в основном из новостных сайтов на русском и белорусском языках с одной стороны (Belarus Today, ex-Press, TUT.BY, БелаПАН, Белорусский республиканский союз молодежи, Белтелерадиокомпания, БЕЛТА, Гродненская правда и др.) и на английском и немецком языках с другой стороны. При дальнейшем анализе заимствованных слов учитывались фонологические, морфологические и семантические особенности. Также было проведено сравнение заимствований с исходными лексемами-этимонами в немецком и английском языках. Под этимоном мы подразумеваем исходное слово, основу слова или корневую морфему в языке-источнике, которые попали в орбиту заимствования.

Данное исследование продолжается, и его результаты будут представлять подробное сравнение использования заимствованных слов в своей новой (славянской) и родной (германской) дискурсивной среде с точки зрения фонологии, морфологии и семантики.

Список использованных источников и литература

1. Морозова, И. Г. Взаимодействие языков и социокультурная идентичность в условиях современного мультикультурного общества / И. Г. Морозова. – В кн.: Сборник материалов международной научной конференции, Язык и культура в современном мире. Бургас, 2012. – С. 329-338.

2. Шутяк, М.В. Заимствованные германизмы в белорусском языке. [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://germanism.livejournal.com/>. – Дата доступа: 20.01.2015.

3. Мироненко, М.В. Заимствования из немецкого языка. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://pedsovet.org/>. – Дата доступа: 25.01.2015.

4. Сагайда, А. Немецкие заимствования в русском языке. [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/>. – Дата доступа: 10.02.2015.

5. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://belstat.gov.by/>. – Дата доступа: 10.03.2015.

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ НОРМЫ

УДК 811.111'81-115

Ю. Н. Верещак
(КГПУ, Кировоград, Украина)

АВСТРАЛИЙСКАЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ НОРМА В СИСТЕМЕ НОРМ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу нормирования английского языка, обобщению совокупности параметров произносительной нормы национального варианта полиэтнического языка, применение которых дает возможность описать его конвергентные и дивергентные особенности, на материале австралийской произносительной нормы.

Разнообразные аспекты произносительной нормы современного английского языка отображались в работах зарубежных и отечественных исследователей (А. Гимсон, А. Д. Швейцер, Д. А. Шахбагова, В. Ю. Парашук, Е. И. Стериополо, Я. О. Малюта, Т. А. Дацкая, А. В. Полищук). Тем не менее, сегодня остаются нерешенными вопросы определения языковой нормы и соотношение ее со структурой и системой языка, а также вопрос гетерогенности, социальной обусловленности, полифункциональности, эволюции нормы [1, с. 23], а также модели описания национальных вариантов произношения.

Цель исследования состоит в обобщении совокупности параметров произносительной нормы национального варианта полиэтнического языка, применение которых дает возможность описать его конвергентные и дивергентные особенности, на материале австралийской произносительной нормы.

На всех этапах развития языка норма остается его неотъемлемым атрибутом и рассматривается как совокупность стабильных и унифицированных языковых средств и правил их применения, которые осознанно фиксируются и культивируются обществом [2, с. 337]. На уровне звуковой подсистемы языка норма была определена Д. А. Шахбаговой как обработанная произносительная форма единого литературного языка, которая подчиняется определенным законам и правилам, и поэтому принята (имплицитно) в определенном языковом

коллективе [3, с. 144]. Произносительная норма неоднородна и должна делиться на фонетическую и орфоэпическую, а соответствующие звуковые особенности следует оценивать с точки зрения или их фонетической обусловленности, или – орфоэпической закреплённости [1, с. 26].

Некоторые авторы склонны отделять понятие «литературного языка» от «произносительной нормы», утверждая, что они неразрывно связаны, то есть тождественны [4, с. 9]. Литературное произношение рассматривается как фонетическое оформление общенационального языка настолько, насколько оно определяется общественной языковой практикой, а сложность определения нормы связана с раскрытием ее взаимоотношений с системой и узусом. Итак, произносительной нормой можно считать действующие в определенное время в определенном языковом коллективе эталоны фонетических единиц и правила их употребления [4, с. 9].

На материале национально негетогенного английского языка было выведено понятие *межнациональная произносительная норма*, которая реализуется в виде национальных языковых вариантов – южноанглийская произносительная норма / RP, общеамериканская произносительная норма / GenAm, канадская произносительная норма / CanEn, австралийская произносительная норма / AusE. Она является собой определенный набор инвариантных конститутивных признаков, которые свойственны фонетической системе английского языка на любой территории ее распространения [5, с. 53].

Понятие межнациональной языковой нормы более применимо к теоретическим аспектам исследования языка, а в плане практического использования языка оно является необходимым обоснованным исследованием особенностей отдельных вариантов полиэтнических языков [1, с. 7]. *Полиэтнический язык* является сложной пространственно иерархически построенной поливариантной коммуникативной системой, которая полностью или частично обслуживает коммуникативные, когнитивные и другие потребности этнически и социально разнородного сообщества ее носителей и характеризуется в пределах ее сообщества определенной вариативностью [6, с. 13]. На материале английского языка как полиэтнического было доказано, что временная и пространственная вариативность английского языка не привела к расщеплению его единой фонологической системы [3, с. 8], но способствовала перераспределению потенциальных возможностей системы между произносительными нормами национальных вариантов [3, с. 15].

Для выделения отличительных признаков разных произносительных типов одного полинационального языка важно выбрать уровень, на котором их особенности проявляются в наибольшей

степени (Д. А. Шахбагова; В. Ю. Паращук, Т. А. Дацкая), – сегментный уровень. Выделяется четыре группы отличий на данном уровне:

- 1) системные (отличия в инвентаре фонем);
- 2) структурные (фонотактические);
- 3) лексико-дистрибуционные (отличия в распределении фонем в слове);
- 4) реализационные (отличия в продуцировании/произношении аллофонов).

Так, системные характеристики AusE не имеют дивергентных отличий от RP, а именно сегментные количественные характеристики первого близки британскому произносительному стандарту.

Структурные особенности исследуемого варианта наиболее ярким аспектом среди разных типов произношения предполагают наличие или отсутствие звука /r/ перед гласными, согласными и перед паузой. В целом, AusE характеризуется как «безэрный», то есть /r/ встречается только перед гласными. При этом незначительная часть австралийцев ирландского произношения склонны произносить /r/ в любой позиции [7, с. 57].

Лексико-дистрибуционные особенности наиболее заметны в AusE, так как языковой социум в стране состоит из достаточно разнообразных типов произношения английского языка. Так, одна из наиболее ярко выраженных особенностей этой группы – расширенная дистрибуция использования нейтрального [ə]. К другим лексико-дистрибуционным особенностям можно также отнести упрощение согласных /t/, /k/, /g/, /h/, например, как в слове *facts* /fæks/, и субституцию конечного согласного /ŋ/ на /n/.

Реализационные особенности AusE более распространены, чем отличия в инвентаре фонем [4, с. 55]. Основные реализационные особенности в системе вокализма исследуемого варианта охватывают произношение кратких монофтонгов переднего ряда. Также изменения можно наблюдать на примере изменения фокуса артикуляции многих дифтонгов и монофтонгов [9, с. 15]

Среди перечисленных признаков системный, структурный и лексико-дистрибутивный параметры принадлежат к фонологическому аспекту описания произносительного типа, а реализационный – к фонетическому. Как считают некоторые фонетисты (Н. J. Giegerich; J. Laver), более существенным при сравнении двух вариантов произношения есть реализационный и структурный параметры, в то время как системный и лексико-дистрибутивный – менее существенны.

По нашему мнению, *произносительная норма* – это форма фонетической реализации литературного языка, которая характеризуется

набором стабильных и унифицированных произносительных средств и правил, принятых языковым коллективом как правильные, образцовые, и изложенных в специальных произносительных словарях, орфоэпических справочниках. Отличия на сегментном уровне являются определяющими при попытке выделить основные черты произносительной нормы национального варианта полиэтнического языка.

Наиболее распространенными межнациональными вариантами английского языка являются RP, GenAm, CanEn и AusE. В работах Д. Кристала, В. Вольфрама, Э. Денди теоретические положения относительно региональной вариативности английского языка разрабатываются независимо от ее видов, нередко диалектные формы отождествляются с литературными вариантами, а отличительные характеристики последних остаются нераскрытыми.

Итак, анализ разных точек зрения относительно понятия произносительной нормы национального варианта полиэтнического языка, представленных в специальной литературе, дает основание считать *произносительной нормой* фонологическо-фонетическую реализацию усной формы литературного языка, которая характеризуется набором стабильных и унифицированных произносительных средств и правил их употребления, представленных в специальных произносительных словарях, орфоэпических справочниках как правильные, образцовые. При этом отличия на сегментном уровне, а именно: 1) системные (инвентарь фонем); 2) структурные (фонотактические); 3) лексико-дистрибуционные (распределение фонем в слове); 4) реализационные (специфика произношения аллофонов), являются определяющими для описания основных черт произносительной нормы национального варианта полиэтнического языка. В перспективе именно этот набор параметров будет использован для описания произносительных особенностей австралийского национального варианта английского языка как поливариантной системы.

Список использованных источников и литература

1. Дацька, Т. А. Динаміка фонетичної структури слова в аспекті сучасної американської вимовної норми (на матеріалі лексикографічних джерел): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Т. А. Дацька. – К., 2002. – 228 с.

2. Семенюк, Н. Н. Некоторые вопросы изучения вариантности // Вопросы языкознания / Н. Н. Семенюк. – 1965. – №1. – С. 48–55.

3. Шахбагова, Д. А. Фонетическая система английского литературного языка – целостность, устойчивость, вариативность: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Д. А. Шахбагова; Моск. гос. пед. ин-т им. М.Тореза – М., 1986. – 38 с.

4. Паращук, В. Ю. Фонематическое варьирование в структуре лексики английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В. Ю. Паращук; – К., 1989. – 20 с.

5. Шахбагова, Д. А. Фонетическая система английского литературного языка – целостность, устойчивость, вариативность: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Д. А. Шахбагова. – М., 1986. – 425 с.

6. Семенець, О. Є. Соціолінгвістична типологія варіантів поліетнічної мови // Мовознавство / О. Є. Семенець. – 1986. – №5. – С. 8-13.

7. Abercrombie, D. The Accents of Standard English in Scotland // Fifty Years in Phonetics/ Selected Papers/ D. Abercrombie. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991. – P. 54–65.

8. Wells, J. C. Accents of English / J. C. Wells. – Cambridge, London, New York: Cambridge University Press, 1982. Books 1,2,3. – 685 p.

9. Cox, F. Australian English. Pronunciation and Transcription / F. Cox. – Cambridge University Press, 2012 – 240 p.

УДК 811.111'342.9

Ю. С. Полеева
(КНУ им. Т. Шевченко, Киев)

РОЛЬ ДИНАМИЧЕСКОГО КОНТУРА В МАРКИРОВКЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКЦИИ

Статья содержит результаты компьютерного акустического анализа динамического контура в оформлении информационных блоков англоязычной лекции в зависимости от степени восприятия слушателем. В ходе эксперимента были установлены динамические признаки, которые влияют на когнитивные механизмы восприятия информации. Для обеспечения достоверности и объективности полученных результатов были использованы количественные и статистические методы.

Цель статьи – изложить результаты проведенного компьютерного акустического анализа значений параметра интенсивности, в частности

направления движения кривой интенсивности на различных информационных участках англоязычной лекции. В свете тенденций когнитивного подхода к языковым и речевым явлениям, актуальным видится взгляд на просодическое маркирование «данного» и «нового» в предложении с позиций когнитивно-дискурсивной парадигмы, под ракурсом, который еще не оказывался в поле зрения фонетистов.

В работе была внедрена комплексная методика когнитивного исследования просодии, которая предусматривала привлечение, помимо традиционных фонетических методов, специального перцептивного эксперимента с элементами психолингвистического анализа. Психолингвистический эксперимент позволяет обратиться к сознанию слушателя и определить степень усвоения информации в зависимости от просодической маркировки информационной структуры дискурса, реализованной говорящим. В результате психолингвистического исследования образцы англоязычных лекций были распределены информантами на три группы: "хорошо", "посредственно", "плохо".

В этой статье мы остановимся на обсуждении результатов исследования динамического контура в оформлении новой и данной информации в полученных образцах. Акустический анализ был проведен с помощью пакета фонетических программ анализа речевого сигнала Speech Analyzer version 1.5. [1] и PRAAT version 4.0.41. [2].

«При системном анализе интонации речи, очевидно, важно, проследить характер общего динамического контура фразы» [3, с. 49]. В ходе исследования кривой интенсивности рассматривалось шесть разновидностей конфигураций силового контура [4, с. 85]: *уменьшение, увеличение, уменьшение с последующим увеличением, увеличение с последующим уменьшением, постоянный уровень, «тремоло»* – многократное циклическое уменьшение и увеличение.

Анализ динамики видоизменения силового контура осуществлялся путем визуальной оценки огибающей по амплитудам интенсивности и по комплексной осциллографической кривой. Регистрация исследуемых параметров проводилась на участках новой и фоновой информации высказывания с целью выявления дифференциальных признаков амплитудных характеристик указанных сегментов на акустическом уровне.

Общие результаты по частотности употребления того или иного динамического контура были сведены в таблицу. Обработка полученных процентных показателей по закону преобладания [5, с. 7] позволила проследить определенные закономерности в использовании параметров динамической подсистемы.

Анализируя данные, полученные в ходе измерительного эксперимента, можно увидеть, что ядро новой информации речевых образцов со степенью восприятия "хорошо" составляют такие формы кривой интенсивности: «*тремоло*» (51,1 %) и *уменьшение* (20 %). На рисунке 1 приведен пример оформления важной информации динамическим контуром «*тремоло*». Изображение представляется в виде энергетическо-временных характеристик (ось $0x$ – время в мс, ось $0y$ – амплитуда в процентах, %).

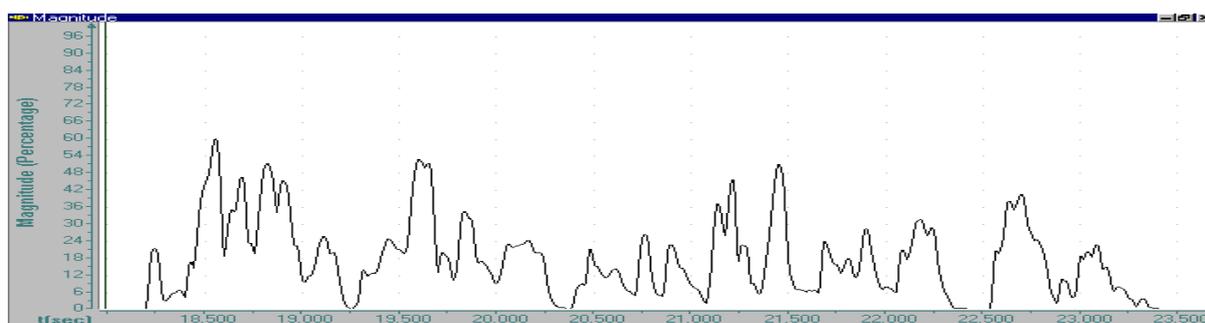


Рисунок 1 – Кривая интенсивности фразы *"It's a measure of the average price level of goods and services produced in the economy."*

Выделение в этой конфигурации с помощью статического ударения семантически значимых (ключевых) слов сообщения определяет на уровне перцепции ритмичность речи. «*Тремоло*» контрастирует разницу в динамических интервалах между ударными и безударными слогами, что в конечном итоге приводит к повышению степени восприятия в лекционном дискурсе. Процентный показатель указанной формы кривой уменьшается прямо пропорционально снижению степени восприятия информации. В образцах "посредственно" он составляет 23,52 %, а в "плохо" – 17,39 %.

Нами было выдвинуто нулевая гипотеза о том, что такая форма является дифференциальным признаком исследуемых образцов. Проверка по критерию Стьюдента подтвердила это предположение и с вероятностью 99,9 % дала возможность верифицировать выдвинутую гипотезу. Статистически значимыми для новой информации оказались также *уменьшение*, *постоянный уровень* и *увеличение с последующим уменьшением*. В результате исследования мы пришли к выводу, что оптимальной конфигурацией интенсивности для значимых информационных блоков является «*тремоло*». Не способствуют повышению степени восприятия информации *постоянный уровень*, *уменьшение* или *увеличение с последующим уменьшением*.

Как видим, динамика изменений кривой интенсивности в пределах акустического анализа способна передавать информацию о

внутренней семантической структуре сообщения и приобретает статус важного просодического фактора маркировки информационной структуры дискурса. Перспективным является изучение влияния других динамических характеристик речи на когнитивные механизмы восприятия устной информации в англоязычной лекции.

Список использованных источников и литература

1. Speech Analyzer: version 1.5. Summer Institute of Linguistics. Copyright ©1996 –2000. Acoustic Speech Analysis Project: JAARS – CCS, Waxhaw, NC.

2. Praat: version 4.0.41. Copyright © 1992-2003 by Paul Boeusma and David Weenink SIL Encore Fonts TM : © 1992-1998 Summer Institute of Linguistics.

3. Захарова, Ю. М. Просодична інтерференція в англomовному дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження мови арабо-англійських білінгвів): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Ю.М.Захарова – Киев., 2004. – 270 с.

4. Цеплитис, Л. К. Анализ речевой интонации / Лаймдот Кришьянович Цеплитис. – Рига : Зинатне, 1974. – 272 с.

5. Перебийніс, В. І. Статистичні методи для лінгвістів / Валентина Ісидорівна Перебийніс. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2002. – 130 с.

УДК 811.11'344.3:811.16'344.3

А. П. Рудкивский
(КНЛУ, Киев)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ГЕРМАНСКИХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме сопоставительного аудитивного анализа подготовленной и спонтанной речи с точки зрения реализации гласных и согласных фонем современного немецкого, английского, нидерландского, украинского, русского и польского языков. Рассмотрены задания для проведения аудитивного и акустического анализов фонем анализируемых языков, в т.ч. факторы возможных комбинаторно-позиционных модификаций вариантов фонем для установления типичных и специфических признаков фонологических систем.

Актуальность выбранной темы определяется ориентированностью современных лингвистических исследований на раскрытие структурных и функциональных аспектов языковых и речевых единиц в современных германских и славянских языках, недостаточным исследованием вопросов, связанных с выявлением типичного для всех языков и специфического для каждого из них в реализации их фонемного состава, что обуславливает необходимость всестороннего раскрытия особенностей функционирования системы фонем в аспекте сопоставительной фонологии.

Целью этой научной разведки является установление процедуры фонетического эксперимента для сравнения систем гласных и согласных немецкого, английского, нидерландского, украинского, русского и польского языков.

Предмет исследования составляет характер комбинаторно-позиционных изменений гласных и согласных в указанных языках. Объектом является реализация дифференциальных признаков гласных и согласных фонем исследуемых языков в подготовленной и спонтанной речи.

Изучение функционирования гласных и согласных фонем сопоставляемых языков проводится на материале подготовленной и спонтанной речи, а именно, озвученного художественного текста и интервью оценочного характера. Для выявления дифференциальных признаков гласных и согласных фонем и установления степени их варьирования в подготовленной речи используется аудиокнига Дж.К. Роулинг "Гарри Поттер" на шести исследуемых языках. Эталонами реализации гласных фонем служили их реализации в художественных аудиотекстах. Проверка их орфофоничного варьирования осуществляется с помощью орфоэпических словарей для немецкого [1], английского [2], нидерландского [3], украинского [4], русского [5] и польского [6] языков. Для согласных эксперимент сосредотачивается на звонких и глухих сомкнутых согласных, что является достаточным для решения поставленной задачи. Единицей описания подготовленной и спонтанной речи было избрано фонетическое слово, под которым имеется в виду одно или несколько слов (знаменательных или служебных), объединенных одним основным ударением. Понятие фонетического слова соответствует терминам "ритмическая структура", "ритмическая группа", "акцентная группа". Фонетические слова могут быть представлены как односложными, так и многосложными структурами, содержащими до девяти слогов [7]. В первом случае оно может совпадать с традиционной лексико-грамматической единицей языка, а во втором содержит несколько

таких языковых элементов и состоит из проклитики, то есть передударных слогов, ударения и энклитики – послеударных слогов.

Во время слухового анализа реализации гласных и согласных сравниваются в слабой и сильной позиции. В анализируемом аудиоматериале представлены как женские, так и мужские голоса, информанты прослушивают его без ограничений, но продолжительность тестирования не превышает 40 мин. Следует подчеркнуть, что для каждого из стимулов для анализа с помощью свободно распространяемого программного обеспечения "Praat" созданы сонаграммы, для того чтобы определить границы частоты основного тона звукового окружения, акустически определить первую и вторую форманты гласных и степень напряженности согласных.

Задачами слухового анализа гласных является, в частности, решение таких вопросов: является ли продолжительность гласных германских языков просодическим или сегментным признаком? Насколько отличаются гласные сопоставляемых языков по степени открытости, напряженности и качественной редукции? По какому дифференцирующему признаку (подъем, ряд, участие губ) гласные исследуемых языков подвергаются наибольшей модификации? Происходит ли редукция ударных гласных в исследуемых языках и при каких условиях? Возникают ли гласные полного типа в безударных словах? Какие позиционные условия (пред- или послеударная позиция) вызывают модификации? Какая группа фонем исследуемых языков и по какому дифференцирующему признаку претерпевает наибольшие модификации? Какая группа фонем анализируемых языков выявляет наибольшую степень стабильности? Какие комбинаторные условия способствуют проявлению вариативности реализации фонем? Наблюдается ли возникновение новых фонем или их групп в сопоставляемых языках?

Акустический анализ гласных исследуемых языков предусматривает изучение: частоты первой (F1) и второй (F2) формант в исходной точке; частоты F1 и F2 на стационарном участке; величины перепада каждой из формант, то есть разницы между частотами на начальном и стационарном участке форманты; направления перепада – повышение или понижение частоты форманты от начала гласного к его стационарному участку; продолжительности гласного от начального до конечного участка формант F1 и F2.

Слуховой анализ согласных сопоставляемых языков имеет целью решение таких вопросов: является ли одинаковой степень напряженности звуков в германских языках? Одинаковая ли степень палатализации согласных в славянских языках? Каковы условия фортизации

ненапряженных и ленизации напряженных звуков? Какой из дифференцирующих признаков (место или способ создания) и для каких групп фонем является более стабильным / вариативным? Каковы условия реализации придыхания и твердого приступа? Каковы факторы спирантизации и веляризация согласных?

Инструментальный анализ согласных исследуемых языков предусматривает изучение: характера проявления F0 в звонких и ленизированных звуках, консонантной насыщенности спектра, взаимодействия с гласными (палатализация).

Для аудиторского анализа привлекаются опытные фонетисты, преподаватели высших учебных заведений Украины и зарубежных университетов. Для получения компетентных и объективных результатов к эксперименту привлекаются информанты, родным языком которых является один из соответствующих исследуемых языков.

Аудиторский анализ сегментного состава сопоставляемых языков предусматривает использование транскрипции МФА, а также системы диакритических отметок, что позволяет зафиксировать все оттенки орфофоничных вариантов гласных и согласных. Во время прослушивания рассматриваются такие основные дифференциальные признаки для гласных фонем как качественные и количественные характеристики (для германских языков), ряд и степень подъёма, наличие или отсутствие огубленности. Для согласных важными выступают место артикуляции, способ создания, участие голосовых связок / напряженность и степень палатализации (для славянских языков).

Итак, сопоставительный анализ фонологических систем германских и славянских языков имеет целью исследовать в первую очередь комбинторно-позиционное варьирование гласных и согласных фонем с помощью аудитивного и акустического анализов и с их помощью установить типичные и специфические признаки фонологических систем исследуемых языков.

Список использованных источников и литература

1. Deutsches Aussprachewörterbuch / Eva-Maria Krech; Eberhard Stock; Ursula Hirschfeld; Lutz Christian Anders. – Berlin: de Gruyter, 2009. – 1076 S.

2. Oxford Advanced Lerner's Dictionary. – Режим доступа к словарю: www.oxfordlearnersdictionaries.com.

3. Uitspraakwoordenboek. – Режим доступа к словарю: www.nl.forvo.com/languages/nl/.

4. Погрібний, М. І. Орфоепічний словник / М. І. Погрібний. – К.: Рад. шк., 1986. – 118 с.

5. Каленчук, М. Л. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: Норма и ее варианты / М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. Ф. Касаткина. – М.: АСТ–ПРЕСС КНИГА, 2012. – 1008 с. (Фундаментальные словари).

6. Futrega, M. Słownik orfograficzny sjp.pl for StarDict (CD-ROM) / M. Futrega. – Warszawa: sjp.pl, 2013.

7. Стериополо, Е. И. Фонетическое слово как единица описания звучащего текста / Е. И. Стериополо // Загальна та експериментальна фонетика. Збірник наукових праць. – К., 2001. – С. 231–234.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

УДК 811.133.1'25:811.112.2'25

Н. А. Гришанкова, С. Н. Колоцей
(БелГУТ, Гомель; ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПЕРЕВОД КАК ОСОБЫЙ ТИП КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос перевода как средства обучения иностранному языку, приводятся примеры расхождения в значениях между данным словом и его аналогом в другом языке. Указывается на необходимость учитывать грамматические расхождения между подлинником и переводом. Раскрывается трехэтапная модель процесса перевода. Обращается внимание на стилистические особенности перевода научно-технических текстов. Приводятся аргументы в пользу целесообразности коллективного обсуждения достоинств и недостатков конкретных вариантов перевода.

Процесс перевода имеет, как правило, трехэтапную модель, включающую анализ текста, перевод и последующее редактирование текста. Различают два основных этапа анализа текста: лексико-грамматический и беспереводное понимание основного содержания текста.

Лексико-грамматическому пониманию текста можно обучать на системе упражнений лексического и грамматического характера, таких как, например, перевод сочетаний существительных, перевод существительных с предшествующим прилагательным, перевод сокращений и терминов, имеющих одинаковое и разное контекстуальное значение. Как известно, даже знакомое слово может оказаться в научно-техническом тексте термином. Так немецкое слово *Blindleistung* означает «реактивное (а не слепое) сопротивление», а французское *tube*, как термин может переводиться как «трубка», «электронная лампа», «гильза (сухого элемента)». Иногда значения даже, казалось бы, очень хорошо знакомых и общеупотребительных лексических единиц не совпадают. Например, французскому *un thé fort* соответствует «крепкий чай», а не «сильный чай». Отметим также, что неоднородной является и интернациональная лексика. Для сопоставляемых

интернациональных терминологических единиц, например, характерно, как правило, их абсолютная эквивалентность. Иная картина наблюдается в отношении общеупотребительной интернациональной лексики. Здесь типичной является лишь относительная эквивалентность (абсолютная выступает скорее в качестве исключения).

Синонимы и синонимичные конструкции также распределяются на полное соответствие и частичное, в которых имеется лишь некоторая общность в сферах применения. Отдельно следует выделить и такой пласт языка, как фразеологические обороты и идиоматические выражения. Если рассматривать их как устоявшееся целое, то они далеко не всегда поддаются переводу, но могут иметь аналог в другом языке, если не по форме, то по содержанию. Например, немецкому выражению "*Zum Erfolg gibt es keinen Lift, man muss die Treppe benutzen*" соответствует «Без труда не выудишь и рыбку из пруда».

Необходимо учитывать и грамматические расхождения между подлинником и переводом. В практической грамматике немецкого языка, например, основным соответствием неопределенно-личного местоимения *man* служит глагол-сказуемое 3-го лица множественного числа при отсутствии подлежащего (*man erzeugt*- «производят»). Однако выражение *man hat erzeugt*, встретившееся в научно-техническом тексте, исключает возможность перевода «изготовили». В данном случае необходимо употребить местоимение *мы* (*мы изготовили*). Формы первого лица множественного числа (*wir erzeugen ...*, *wir haben ... erläutert*), наоборот, имеют в русской научно-технической литературе тенденцию к замене их предложениями с устранением действующего лица. Так выражение *wir haben folgende Verwendungsmöglichkeiten erläutert* правильнее перевести «были рассмотрены следующие случаи применения (вместо «мы рассмотрели следующие случаи применения»)».

Основной стилистической особенностью перевода научно-технических текстов является точное и четкое изложение материала. Главный упор при этом делается на логический, а не эмоционально-чувственный аспект излагаемого. Это делает текст несколько суховатым, лишенным элементов эмоциональной окраски. В научно-технических текстах практически не встречаются такие средства связи как, например, метафоры и метонимии. Следует отметить, однако, что при всей своей стилистической отдаленности от разговорного языка и художественных текстов, богатых разнообразными выразительными средствами, научно-технические тексты все же включают в себя определенное количество более или менее нейтральных по окраске фразеологических сочетаний технического характера. Это, не лишая текст точности, придает ему определенную живость и разнообразие.

Следовательно, проблемы нахождения иноязычных языковых эквивалентов являются одной из главных проблем при переводе.

С другой стороны «любой текст и любое высказывание являются культурно обусловленными» [1, с. 93].

В работах ряда авторов отмечается, что перевод занимает промежуточное положение между языком и культурой [2, 3]. В процессе перевода сопоставляются не только языковые формы, но также и языковое видение мира. Культурно обусловленными могут быть как лексические, так и грамматические явления. Так, например, сравнительный анализ модальности должествования в немецком и русском языках дает представление о языковой избирательности в выборе форм и позволяет судить о различных культурных ценностях носителей языков.

И. И. Данилова отмечает, что «агентивный подход к жизни, свойственный носителям иностранной культуры, проявляется в высокой частотности указания лица в тексте и в распространенности номинативных моделей, в то время как пациентивный подход к жизни, свойственный носителям русской культуры, проявляется в неопределенности реального действителя, что приводит к большой частотности безличных предложений» [4, с. 81]. Источником трудностей в процессе перевода является также отсутствие в принимающей культуре явлений и фактов оригинала, которые невозможно передать языком перевода без учета его лингвокультурных особенностей.

Таким образом, для того чтобы правильно перевести те или иные конструкции, сначала необходимо перенести эти явления в другую систему координат, то есть овладеть культурными концептами как базовыми понятиями народа.

Перед учебным переводом, чтобы снять какие-либо сложности, преподавателю следует дать некоторые пояснения (если в этом есть необходимость), сделать упражнения на стилистическое разграничение синонимов, на трудные случаи управления глаголов, на перевод наиболее сложных лексических сочетаний, на расшифровку аббревиатур и так далее. Особое внимание следует обратить на адекватность оформления мысли в соответствии с нормами родного языка. В процессе перевода переплетаются творческое умение находить нестандартные решения и автоматическое использование готовых переводческих соответствий. Если преподаватель без должной аргументации отвергает попытки студентов находить творческое решение при переводе, а ориентирует их только на употребление клише, то это приводит к затруднениям при необходимости принять решение нестандартного характера. В то же время чрезмерная ориентация на применение

нестандартных решений приводит к излишней неточности перевода, а иногда и к ошибкам. Использование трансформации и перефразирования не должно выходить за рамки закономерного соответствия. В данном случае наилучшим способом выработки навыка оптимального перевода может быть коллективное обсуждение достоинств конкретных вариантов перевода.

При переводе текстов по специальности, следовательно, необходимо учитывать две задачи: первая – правильно понять содержание текста, вторая – полно и точно передать это содержание средствами родного языка. Доминировать при этом будут все языковые средства, обеспечивающие объективность, логичность и точность изложения. Отметим, что в условиях расширения международных связей и обмена информацией, роста деловых и профессиональных контактов переводческий процесс играет все большую роль. Перевод текстов профессиональной направленности может стать средством становления будущего специалиста при условии, если студенты научатся понимать тексты по специальности, правильно используя при этом справочную литературу, а также рационально применяя разнообразные методы и приемы перевода. Кроме того, перевод как основное средство межкультурной коммуникации решает широкий круг вопросов, выходящих за рамки собственно лингвистических.

Список использованных источников и литература

1. Цурикова, Л. В. Когнитивные аспекты межкультурной деятельности переводчика / Л. В. Цурикова // Социокультурные проблемы перевода: Сб. науч. трудов. Выпуск 4. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 93–100.
2. Хайруллин, В. И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода: дис. ... д-ра филол. наук / В. И. Хайруллин. – М. 1995. – 355 с.
3. Бурукина, О. А. Проблема культурно детерминированной коннотации в переводе: дис. ... канд. филол. наук / О. А. Бурукина. – М., 1998. – 280 с.
4. Данилова, И. И. Обучение переводу грамматических явлений / И. И. Данилова // Проблемы прикладной лингвистики. Сб. статей Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2004 г. – С. 80–82.

Н. С. Трухановская
(МГПУ, Москва)

МЕТОНИМИЯ КАК ОСНОВА МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Традиционно теория и практика перевода рассматривает трансформации как межъязыковые преобразования, осуществляемые в процессе перевода. К данным преобразованиям традиционно относят преобразования лексико-грамматического и синтаксического характера. Статья посвящена изучению семантических и структурно-грамматических межъязыковых трансформаций, основанных на системном расхождении языков и типологических особенностях их структур. Метонимия рассматривается как когнитивная основа данных трансформаций и квалифицируется как одна из переводческих стратегий.

Одним из базовых определений переводческой трансформации считается определение Л. К. Латышева, рассматривавшего трансформации как переводческий прием и «средство разрешения противоречия, периодически возникающего между двумя требованиями к переводу: требованием равноценности регулятивного воздействия исходного текста и переводного текста и требованием их семантико-структурного подобия» [1, с. 28]. Однако более поздние исследования показывают, что системные расхождения языков и типологические особенности их структур не всегда позволяют достичь семантико-структурного подобия исходного и переводного текстов, и адекватность перевода достигается часто путем семантических и структурно-грамматических преобразований, ср. [2]. Таким образом, внимание лингвистов сосредоточилось на трансформациях как инструменте семантической реструктуризации способа описания фрагмента действительности при переводе.

В последнее время с развитием когнитивного направления в лингвистике в сферу лингвистического и переводческого интереса входят структурно-семантические межъязыковые трансформации, базирующиеся на когнитивных механизмах концептуализации действительности, одним из которых является *метонимия*.

С точки зрения когнитивной лингвистики каждый вид метонимии представляет собой сдвиг, в основе которого лежат когнитивные

механизмы концептуализации действительности. Один и тот же фрагмент действительности может получать различную концептуализацию, репрезентируемую в языке различными семантическими и структурными средствами. В основе расхождения способов репрезентации и, соответственно, реструктуризации ситуации может лежать метонимический механизм. Данное понимание дало основание для ввода в лингвистический обиход понятия *концептуальной метонимии* [3]. Кроме того, стало очевидным, что когнитивный механизм метонимии может лежать также в основе расхождения концептуализации одного фрагмента действительности при его репрезентации средствами разных языков. Метонимия, являясь когнитивной основой межъязыковых трансформаций, может быть квалифицирована как одна из переводческих стратегий.

В работе предлагается рассмотреть действие метонимического механизма при репрезентации ситуации в русском и немецком языках на примере глагольной лексики. В настоящий момент установлены две основные разновидности межъязыковой метонимии в сфере предиката – *причинно-следственная* и *обстоятельственная* [4]. В первом случае между языковыми средствами репрезентации ситуации устанавливаются причинно-следственные отношения различных типов: *действие – состояние, результат – причина, причина – следствие*, ср. *Manchmal bleibt er die ganze Nacht auf...* (Weiler. Maria, ihm schmeckt's nicht!) – *Иногда он всю ночь не ложится спать*, где описание ситуации немецким глаголом *aufbleiben* (не ложиться спать, бодрствовать) разворачивается в русском языке в глагольную конструкцию $V \rightarrow V + V_{inf}$. Во втором случае акцентируется обстоятельственный признак, сопровождающий описываемое действие: *аудио-визуально-тактильно* воспринимаемые параметры, *локальная* ассоциация, *орудийно-инструментально* осуществляемое действие. Обстоятельственный характер признака действия вносит информацию о наличии метонимических обстоятельственных отношений как внутри значения глагола, так и между глаголами, описывающими одну ситуацию в разных языках. Метонимический перенос на базе обстоятельственных отношений предполагает описание действия через акцент на *образе* или *способе действия*, ср. *Es muss um diese Zeit sein, als Hanna sich einschiffte* (M. Frisch. Homo Faber) – букв. производное от *Schiff* (корабль) – *По-видимому, это было примерно тогда, когда Ханна садилась на корабль*.

Установление основных типов и выделенных в их рамках моделей межъязыковых метонимических переносов позволило решить ряд трудностей в достижении адекватности перевода ситуаций, предикативная

составляющая которых выражена в немецком языке префиксальными глаголами. Исследование показало, что репрезентация ситуаций, описываемых немецкими префиксальными глаголами, происходит в ряде случаев на базе метонимических обстоятельственных отношений. Это объясняется, в частности, семантикой префиксов, вносящей информацию о характере – образе, способе – описываемого действия.

Наибольший интерес представляет перевод префиксальных глагольных окказионализмов. Трансформации базируются на метонимических обстоятельственных отношениях, обуславливающих семантическую реструктуризацию ситуации при переводе, ср. *Die Stare zerpfiffen uns den Morgenschlaf* (E. Strittmatter. *Kalendergeschichten*) – **Сви́ст** скворцов **прервал** наш утренний сон (букв. *Скворцы высвистали нас из утреннего сна*). Адекватность перевода достигается в данном случае при помощи использования словосочетания в переводном языке, передающего значение разрушения (префикс *zer-* – глагол *прервать* + существительное *свист*, характеризующее образ описываемого действия).

Метонимическая стратегия перевода может быть применена при переводе ситуаций, описываемых немецкими глаголами с полупрефиксами. Полупрефиксы, а также первые компоненты сложных глаголов часто вносят информацию о характере осуществляемого действия. При этом метонимические значения предикатов одного языка могут при описании ситуации в другом языке претерпевать метонимические структурные изменения и как бы «возвращаться» к неметонимическому видению ситуации. Так, немецкие (а также английские) глаголы образа действия, являясь качественной характеристикой действия, могут вследствие межъязыкового метонимического переноса трансформироваться в русском языке в сочетания, содержащие качественные прилагательные и наречия, деепричастия, именные группы (ИГ). С точки зрения семантической реструктуризации ситуации метонимический перенос может происходить по ряду моделей, систематизирующих явления замены признака *образ действия*, имплицитованного в значении глагола действия, на глагол действия с расширительной конструкцией. Ср. ситуацию *Sie winkte ihn rein* – **Она взмахом руки / махнув рукой, пригласила его войти**, где описание действия производится через экспликацию признака, характеризующего сопутствующее движение или действие. В данной ситуации метонимически описываются по сути два действия, производимых субъектом, определяющихся одно через другое – намерение субъекта и физическое действие, осуществляемое с целью реализации данного намерения. Глагол *winken* семантически акцентирует производимое

субъектом действие – характерный жест – и цель данного действия. Так как система русского языка не допускает возможности подобного способа репрезентации, описание данной ситуации в русском языке требует семантической реструктуризации исходного текста, достигающейся путем метонимической трансформации. Обстоятельный признак *образ действия*, являющийся компонентом значения немецкого глагола, эксплицируется в русском языке путем разворачивания в ИГ или в деепричастный оборот по модели *глагол → глагол + ИГ* или *глагол → глагол + деепричастный оборот*.

В рамках метонимического переноса *действие – способ действия* выделяются глаголы, семантически акцентирующие существенный компонент описываемого процесса, ср.: *Hanna heiratete ihn aus einem Lager heraus, dank ihrer alten Vorliebe für Kommunisten* (M. Frisch. Homo Faber) – ... *Ханна вышла за него замуж, чтобы вытащить его из лагеря*, где глагол *herausheiraten* метонимически описывает два действия, одно из которых – *вытащить из лагеря* – семантически акцентирует префикс *heraus*. Ситуация, описываемая глаголом *herausheiraten*, может получать иное осмысление в русском языке, и в таком случае происходит семантическая реструктуризация ситуации, проявляющаяся в репрезентации одного фрагмента действительности двумя глаголами, один из которых вносит информацию о совершаемом действии – *вытащить*, а другой – о способе достижения цели действия – *выйти замуж*.

Список использованных источников и литература

1. Латышев, Л. К. Технология перевода / Л. К. Латышев. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
2. Сулейманова, О. А. Грамматические аспекты перевода / О. А. Сулейманова, Н. Н. Беклемешева, К. С. Карданова и др. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
3. Croft W. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies / W. Croft // *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Ed. by Dirk Geerarts. – Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006. – P. 269–302.
4. Трухановская, Н.С. Метонимический сдвиг при концептуализации денотативной ситуации в сфере предикатов физического воздействия : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 : защищена 24.12.09 / Трухановская Наталья Сергеевна. – М., 2009. – 280 с.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 821.111(73)-32*Э.Хемингуэй

Н. В. Насон, Л. А. Литвинова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ ВОЕННЫХ РАССКАЗОВ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ

В статье рассматриваются особенности репрезентации военной темы в творчестве Э. Хемингуэя. Определяется специфика повествования в рассказах писателя и дается характеристика лирической прозы. Первая мировая война оказала большое влияние на идейно-художественное своеобразие творческой манеры Э. Хемингуэя, в произведениях которого воссоздается духовная история представителей «потерянного поколения», их внутренний мир и философия жизни. Большая группа рассказов писателя объединена общим лирическим героем, который пытается найти свое место в послевоенном мире.

Как сложившееся направление в литературе США антивоенная тема оформилась только после первой мировой войны. После войны в Америке появилось множество книг, отразивших военный опыт их авторов. Одним из писателей, в творчестве которых тема войны занимает значительное место, является Э. Хемингуэй. Им было написано немало рассказов и романов о войне и о том воздействии, которое она имела на человека. В своих антивоенных произведениях Э. Хемингуэй показывает мир, в котором властвуют жестокость и смерть, а одиноко противостоящий им человек должен рассчитывать только на себя. Герои Э. Хемингуэя переживают утрату романтических представлений о войне, испытывая глубокое отвращение к высокопарным речам, оправдывающим войну.

Еще в молодые годы Э. Хемингуэй отказался от путей и возможностей исключительно эпической прозы. На место эпического повествования он выдвинул сюжет лирического типа. В его произведениях действие каждый раз строится вокруг образа одного основного героя, глазами которого автор ведет «съемку действительности».

В основе лирической прозы – сюжет особого типа; это история роста, формирования и становления одного человеческого характера,

а остальные персонажи выступают лишь в восприятии главного героя, даны читателю сквозь призму его субъективного опыта. Личность рассказчика выдвигается на первый план. Главный объект изображения – его внутренняя жизнь [1, с. 108].

Одним из ярких примеров лирической прозы Э. Хемингуэя является книга «В наше время», в ней особое значение имеют два рассказа: «Дома» и «На Биг-ривер». Оба они о молодых людях, возвратившихся с войны. Однако герои как бы противостоят друг другу. Рассказ «Дома» повествует о возвращении на родину духовно контуженного солдата Кребса. Все, что он видит вокруг себя в родном доме и в родном городе, кажется ему чужим, фальшивым, ненужно сложным. Родители Кребса хотят, чтобы их сын нашел хорошую работу, женился, стал благополучно-стандартным американским гражданином. А для Кребса все это уже потеряло смысл – война легла пропастью между ним и всеми этими людьми: *...мир, в котором они жили, был не тот мир, в котором жил он* [2, с. 37]. Пройдя войну, Кребс утратил иллюзии об окружающем мире, но вместе с ними он утратил и все то, что привязывало его раньше к родному дому. И он сознательно отказывается восстановить утраченное, поэтому существование Кребса тускло и бесцветно. Пожалуй, нигде так ясно, как в этом рассказе, Э. Хемингуэй не раскрыл всю беспечность, бессмысленность существования человека, побывавшего на войне и теперь отрешенного от всего, отгороженного от жизни и людей. Кребсу незачем жить. Он чужой, лишний человек в этом мире. Но Э. Хемингуэя не удовлетворяет позиция Кребса. Для писателя это лишь один из моментов эволюции его лирического героя, который в дальнейшем уже находит определенные жизненные ценности.

В рассказе «На Биг-ривер» другой лирический герой Ник Адамс тоже возвращается с войны, при этом, однако, война здесь не упоминается. Рассказ пронизан необыкновенной любовью к природе, к рыбной ловле, к простой и обычной жизни. Читатель начинает понимать психологическое состояние героя, ощущает, что человек вернулся сюда, в леса, в которых он вырос, к реке, где он в детстве ловил рыбу, вернулся, чтобы забыть все то тяжелое, что ему пришлось пережить на войне, веруя, что общение с природой, единение с ней излечит его и возвратит к жизни. В самом процессе привычных, почти механических действий Ник хочет укрыться от непереносимой сложности и неприглядности жизни. Но даже самые мирные места его детства рисуются ему теперь сквозь призму войны. Давно знакомая излучина реки напоминает ему место ранения, сожженный лес – другие

выжженные куски ничьей земли. Тем не менее, Ник надеется, что тут, вдали от людей и созданных ими сложностей, он в конце концов во всем разберется [3, с.64].

Ник Адамс появляется еще в одном сборнике Э. Хемингуэя в рассказе «На сон грядущий». Здесь он изображен как человек, стремящийся преодолеть страх смерти и подчинить сознание воле. И мы узнаем, что у него есть несколько способов занять свои мысли, чтобы уйти от кошмаров, преследующих его в бессонные ночи. В первой половине рассказа эти способы, начиная с воспоминаний о ловле форели в детские годы, последовательно проходят перед нами. Нарастающее при их воспроизведении напряжение позволяет понять, что ночь, изображение которой занимает в рассказе столь значительное место, – одна из самых трудных для лейтенанта Адамса. Это впечатление усиливается также повествованием от лица лирического героя – мы очень ясно ощущаем, как медленно тянутся для него бессонные часы. Однако, хотя рассказчик и дает нам понять, что он и по сей день еще не избавился окончательно от кошмаров, время, когда страх смерти неотступно мучил Ника Адамса, осталось уже позади. «На сон грядущий» – один из немногих рассказов писателя, где время повествования подчеркнуто отдалено от времени, в котором происходит действие самого рассказа. Эта дистанция во времени вполне соответствует стремлению рассказчика разобраться в жизни, еще раз, спустя годы, всмотреться и вдуматься в свое прошлое, хотя никакой явной переоценки былого с позиций времени повествования он не производит, да и само это время лишь изредка фиксируется на страницах рассказа. Изображенное в нем прошлое – это прежде всего военное прошлое Ника Адамса. Но есть в рассказе и еще более глубоко залегающий пласт времени – время детства рассказчика, которое он вспоминает, лежа без сна где-то в прифронтовой полосе. При этом все три пласта времени – послевоенное время повествования, военное прошлое время и «давнопрошедшее время» его детства – внутренне связаны друг с другом не только естественно, как моменты жизни одного и того же человека, но и проблемно – как этапы его духовного развития. Мысленное возвращение лирического героя к истокам детства – выражение не внутренней расслабленности и податливости, а, напротив, средство борьбы с ними, выражение духовной дисциплины и сопротивления темному началу жизни – кошмарам войны и насильственной смерти. Мучаясь страхом смерти и бессонницей, Ник Адамс старательно припомнил все, что с ним было в жизни, и ничто не действовало на него так благотворно, как воспоминания о природе родного края.

В поисках первооснов жизни и ее неиллюзорных ценностей Э. Хемингуэй еще на заре своего творчества обратился к природе. Но лирический герой Э. Хемингуэя не пассивный созерцатель. Он – рыболов, охотник, лыжник. Активно вписывая себя в пейзаж, исцеляясь в активном общении с природой, он обретает и столь необходимое ему положительное жизненное содержание. При всем том лирический герой знает, что с рыбалки и охоты ему предстоит вернуться в сложный мир человеческого общества. Да и природа только тогда и помогает герою, когда он сам активно стремиться к исцелению. Лежа без сна, он для того и возвращается мысленно к природе, чтобы не дать кошмарам войны овладеть своим сознанием. Самое главное для него – заставить себя не думать об этом, дисциплинировать свой внутренний мир, усилием воли сдерживать и оттолкнуть от себя темные силы зла. Однако лирический герой не всегда способен преодолеть свои страхи, свою боль и сомнения. Не будучи в состоянии найти причины упадка морали, тем не менее, он хочет выстоять в аморальном обществе, сохранить нравственность, здоровые представления о сущности человеческих отношений, пусть ограниченно, пусть в рамках малого сообщества, хотя бы в самом себе.

Э. Хемингуэй в своем видении войны, в манере ее отображения отличается от других писателей. Благодаря собственному военному опыту, он в своих произведениях не только описывает ужасы войны на передовой, но и человека на войне, человека в послевоенном мире, человека, который стремится к единению с природой, надеясь найти в ней спасение и исцеление. Несмотря на подчеркнутый лиризм, военные рассказы Э. Хемингуэя, тем не менее, проникнуты болью и страданиями обычных людей, на которых повлияла война, изменив их отношение к жизни, к людям, к самим себе, заставив чувствовать одиночество и потерянность.

Список использованных источников и литература

1. Эльяшевич, А. Человека нельзя победить. (Заметки о творчестве Эрнеста Хемингуэя) / А. Эльяшевич // Вопросы литературы. – 1964. – № 1. – С. 107–127.

2. Хемингуэй, Э. В наше время / Э. Хемингуэй. – Режим доступа: http://aldebaran.ru/author/miller_hemingueyi_yernest/kniga_v_nashe_vremya_sbornik. – Дата доступа: 15.06.2015.

3. Кашкин, И. Эрнест Хемингуэй / И. Кашкин. – М.: Художественная литература, 1966. – 295 с.

N. I. Romanyshyn
(LPNU, Lviv)

MODELS OF CONCEPT “MAN” ACTUALIZATION IN WILLIAM WORDSWORTH’S POETRY

The article focuses on the problem of literary concept “Man” metaphoric representation in the poetic discourse of William Wordsworth. The main attention is devoted to the verbal means that realize the basic defined imagery schemes “Man – Plant” and “Man – Animal”, the factors that predetermined the extension of the images semantics, symbolic content of these images and their role in author’s pragmatics development. The analytical procedure applied in the article is based on the theory of conceptual metaphor and is executed within the domain of cognitive poetics.

Key words: English literature, William Wordsworth, metaphor, image, literary concept, symbol, poetic discourse.

William Wordsworth’s poetry is a genial psychological portrait of the nation, its ideal content is deeply connected with the cultural, historic, social context of the epoch, represents the image of England at the turn of XVIII – XIX centuries through the prism of a literary concept “Man” and his bond with native land. The value of an average man is in the center of Wordsworth’s aesthetic theory that focuses on his emotional perception of the world [1, p. 42-74; 2, p. 1-14; 3, p. 254-268]. Much scientific work has been devoted to reveal different aspects of Wordsworth’s poetics [4, p. 25-39; 5, p. 532-547], his revolutionary reforms of poetic language, the peculiarities of style and imagery. Scholars claim that his poetry does not abound in bright, unpredictable images like Coleridge’s, or in vigorous poetic words like Byron’s. But still the poet’s pensive, intimate intonation harbours imagery senses worth of sophisticated analysis. In this article we aim to perform a comprehensive study of main metaphoric models characteristic for Wordsworth’s poems which embody the image of Human.

The study of the ways of imagery-associative layer of the concept Man actualization reveals that the basic means that represent this concept are metaphors, epithets and similes. The dominant metaphoric model [6, p. 14] of Wordsworth’s poetic discourse is “Man – Plant” which results in the transference of the key conceptual features of the source domain: tenderness, beauty, sensitivity, fragility and insecurity that structure the semantic parameters of the concept Plant on the related parameters of the

concept Man. For example, in the verbal poetic images, based on the metaphoric scheme “Female – Flower” *she ... looked every day / Fresh as a rose in June; A Maid ... / A violet by a mossy stone / Half hidden from the eye!; A blooming Girl, whose hair was wet / With points of morning dew; Three years she grew in sun and shower, / Then Nature said, A lovelier; A garland, of seven lilies; She dwelt on a wide moor, / The sweetest thing that ever grew; Ripening in perfect innocence* semantic attributes, exposed as the associative consideration of the semantic structures components of the lexemes *rose, lily, violet, garland, flower to bloom, to hide, to grow, ripen* encompass the meanings: beauty, virginity, growth and development.

Human appearance, beauty, youth and strength are associated with the bloom of a plant. Nominative units *unfaded rose, blooms* in the image *And his bright eyes look brighter, set off by the streak / Of the unfaded rose that still blooms on his cheek* objectivate such characteristics of the target domain as “preserved youth and power” are sustained by the following development of the metaphor: *Mid the dews, in the sunshine of morn, -- mid the joy / Of the fields, he collected that bloom, when a boy, / That countenance there fashioned, which, spite of a stain / That his life hath received, to the last will remain.* The interpretation of this sustained metaphor is grounded on the cognitive operation of knowledge “unpackaging”. Thus, *bloom* – like *youth and strength* can be collected “*collect that bloom*” in the childhood. Factors that supply a plant with the strength and vigour are earth, water and sun as well as the factors that supply a man with power and youth.

In the following example, youth and health are associated with a young, living plant because the features and characteristics pertaining to the essences of the source domain (sap, growth, greenness, development) are transferred onto the essences of the target domain (youth, stoutness, flow of blood) and determine the anthropomorphic character of the analog attributive mapping, stereotyped, stable way of poetic image creation: *He seems ten birthdays younger, is green and is stout; / Twice as fast as before does his blood run about.* And to the contrary, illness and the loss of youth are embodied in the concept of a dry, withered, broken plant: *The little colour that he had was soon / Stolen from his cheek; he drooped, and pined, and pined – / Like the dry remnant of a garden-flower / Whose seeds are shed.*

Ontological correlations present within the concepts that constitute the essence of the target domain “Human” and the source domain “Nature” ensure the blend of these conceptual spaces and foster the extension of the image semantics: the plant lives when it is fed by the power of nature and dies when it is deprived of such power akin to a human being who obtains

the forces from his native land and parishes when he is bereaved of them. The conceptual space of the cited image is extended due to the presence of the word *seeds* in its verbal structure. This word opens the access to the archetypal beliefs about seeds as the descendants: seeds are the new life – descendants are the new generation. The functioning of this image is especially essential within the context of poem *The Brothers* which tells us about the loss of family and native land.

Semantic space of the literary images based on the conceptual scheme “Man – Plant” extends at the expense of the mechanism of two or more mental spaces blending that mirror the process of the concentration of thought which, according to A. Potebnia, is the content which we project and understand in the text, although it may never constitute author’s intention. The merit of the author lies in the flexibility of the image, in its internal power to provoke interpretation rather than in the minimum of senses conceived from the inception of the literary work creation [7].

Wordsworth’s traditional poetic formulas conceal transparent depth of parabolic thinking, exemplified by his poem *On Seeing A Tuft Of Snowdrops In A Storm* which is the allegoric expression of the idea about the spiritual firmness of an average man (*the lowly weak*) his stamina in time of hardship and lost hopes. In this poem a human being is compared with the tender snowdrops that endure the frost and snow storms:

*When haughty expectations prostrate lie,
And grandeur crouches like a guilty thing,
Oft shall the lowly weak, till nature bring
Mature release, in fair society
Survive, and Fortune's utmost anger try;
Like these frail snowdrops that together cling,
And nod their helmets, smitten by the wing
Of many a furious whirl-blast sweeping by.*

The pages of Wordsworth poetry contain a great number of tropes based on the dominant metaphoric scheme “Man – Animal” (*She shall be sportive as the fawn / That wild with glee across the lawn, / Or up the mountain springs*) among which there is its particular variant Female/Child – Bird/Lamb (*Oh! smile on me, my little lamb!; And then she sang;--she would have been / A very nightingale;I was your lambkin, and your bird, / Your star, your gem, your flower*).

Image scheme “Human – Lamb” plays an important role in author’s poetic world as aesthetically transformed and communicated understanding of personal existence, moral and psychological state. Shred in the aura of axiological ambivalence the source domain radiate different senses which

interpretation is performed on the basis of all imagery, compositional, symbolic, linguo-cultural aspects consideration within the poetic context. Thus, in the following examples this conceptual metaphor expresses the meanings “defenselessness”, “thoughtlessness”, embodies the idea “a man is the child of nature”:

*Life with yon Lambs, like day, is just begun,
Yet Nature seems to them a heavenly guide.
Does joy approach? they meet the coming tide (Composed
On A May Morning, 1838)
But as of all those tripping lambs not one
Outruns his fellows, so hath Nature lent
To thy beginning nought that doth present
Peculiar ground for hope to build upon (How shall I paint
thee? – Be this naked stone...)*

The basis of the artistic content of poems *The Last of the Flock*, *Female Vagrant*, *Ruth*, *The Ruined Cottage* rests on the imagery parallelism between the symbolism of a lamb as a prey and man as a victim of fate, poverty, social inequality, loss of property (*when he had refused the proffered gold, / To cruel injuries he became a prey*). The process of loss of property and means of subsistence is metaphorically represented in verbal elements with the meaning of destruction, death, exhaustion, melting: *His troubles grew upon him day by day, / Till all his substance fell into decay. / His little range of water was denied (Female Vagrant); To see it melt like snow away - / For me it was a woeful day; My flock it seemed to melt away; "Another still! and still another! / A little lamb, and then its mother! / It was a vein that never stopped - / Like blood drops from my heart they dropped (The Last of the Flock)*. Whereas the man himself is too weak to counteract the misfortune. Misfortune, trouble in the fate of a man is actualized in terms of natural disasters – a powerful water flow, flood, tide, thus, paving the way of image interpretation as a metaphor “misfortune is a torrent”: *old Walter was too weak / To strive with such a torrent (Brothers); While in this sort the simple household lived / From day to day, to Michael's ear there came / Distressful tidings (Michael)*.

The association of the human fate with water opens the lines of *The Ruined Cottage*. The narrator finds the once lively steam dried and blocked near the ruined cottage – its owner is dead, there is nobody to drink and use it.

*When I stooped to drink
A spider's web hung to the water's edge,*

*And on the wet and slimy footstone lay
The useless fragment of a wooden bowl...*

The fates of two siblings are also represented through the images of two streams in the poem *Brothers*.

*... On that tall pike
(It is the loneliest place of all these hills)
There were two springs which bubbled side by side,
As if they had been made that they might be
Companions for each other: the huge crag
Was rent with lightning-one hath disappeared;
The other, left behind, is flowing still*

The concept Man is represented in the poetry by William Wordsworth by a great number of structurally different verbal images and a unity of language means (names of colours, words that denote motion, sounds, fragrance, emotions and feelings) that are enriched in the context by additional connotative meanings and reflect the axiological act of the poet based on the individual subjective beliefs and motives. They are enriched by additional spatial and time senses, symbolic meanings as units of intra textual reality employed to perform specific aesthetic tasks, to create by poetic means the unique texture of the national culture.

References

1. Дьяконова, Н. Я. Английский романтизм. Проблемы эстетики / Н. Я. Дьяконова. – М.: издательство «Наука», 1978. – 209 с.
2. Gravid, R. Introduction / R. Gravid, D. Robinson // The Oxford Handbook of William Wordsworth. – Oxford University Press, 2015. – P. 1-14.
3. Brennan, M. C. Wordsworth's Characters / M. C. Brennan // The Oxford Handbook of William Wordsworth. – Oxford University Press, 2015. – P. 254–268.
4. Халтрин-Халтурина, Е. В. Поэтика «озарений» в литературе английского романтизма: Романтические суждения о воображении и художественная практика / Е. В. Халтрин-Халтурина; Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН. – М.: Наука, 2009. – 350 с.
5. Makoney, Ch. Wordsworth's Experiments With Form and Genre / Ch. Makoney // The Oxford Handbook of William Wordsworth. – Oxford University Press, 2015. – P. 532–547.

6. Белехова, Л. І. Словесний поетичний образ в історико-типологічній перспективі: лінгвокогнітивний аспект (на матеріалі американської поезії) / Л. І. Белехова – Херсон: Айлант, 2002. – 367 с.

7. Потебня, О. Думка й мова (фрагменти) / О. Потебня // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С. 23–39.

УДК 821.111-2*Г. Пинтер

О. Ф. Сенькова
(ПГУ, Полоцк)

ПОСТАБСУРДИСТСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАННЕЙ ДРАМАТУРГИИ ГАРОЛЬДА ПИНТЕРА

В статье анализируется влияние творческого метода Сэмюэля Беккета на ранние пьесы британского драматурга Гарольда Пинтера. Прослеживаются проявления основных тенденций постабсурдистской драмы в пьесах Гарольда Пинтера, раскрывается специфика художественного поиска автора.

Английская драматургия середины ХХ века характеризуется активным поиском новых форм и освоением главенствующих тенденций европейской драмы. Так, в противовес «хорошо сделанным пьесам» Ноэла Коуарда появляется драматургия «рассерженных молодых людей», что является своеобразной реакцией на элитарность и традиционность довоенного английского театра. Пьесы Джона Осборна можно считать этической реакцией на консерватизм традиционных театральных подходов, поскольку «сердитые молодые люди» стремились разрушить утилитарный подход к личности и классовую стену, так плотно вошедшую в жизнь английского общества. Тогда как пугающую и шокирующую драматургию Гарольда Пинтера можно рассматривать как эстетическую реакцию на ключевые драматургические каноны довоенной английской драматургии. Однако художественный метод Гарольда Пинтера не смог бы реализоваться в полной мере без влияния основных художественных тенденций, характерных для общеевропейского литературного процесса. Не отрицая влияния реалистичной парадигмы художественности, метода натуральной школы, мы сконцентрируемся на проникновении тенденций театра абсурда в раннюю драматургию Гарольда Пинтера.

Прежде всего, необходимо отметить влияние творчества Сэмюэля Беккета на формирование писательских установок Гарольда Пинтера. В 1954-м году британский драматург отмечает: «Чем дальше он развивается, тем больше я от этого приобретаю» [1, с. 280]. В этот период Гарольд Пинтер изучал сценическое искусство и работал в театре. Через три года он пишет свою первую пьесу «Комната» (*The Room*, 1957), в которой активно задействует сценические установки театра Беккета: замкнутое пространство (действие развивается в рамках комнаты), мотив ожидания неизвестности (героиня пьесы опасается разрушения своего хрупкого мира вторжением извне), статичность персонажей, словесная эквилибристика, которая не достигает адресата. Однако для британского драматурга принципиально важным оказывается не только вынести конфликт за рамки сценического пространства, как это заведено в антитеатре, но и попытаться расставить художественные акценты в самом пространстве пьесы. Так, в пьесе Беккета «Конец игры» (*Fin de Partie*, 1957), действие которой также ограничено пространством пустой комнаты, главным оказывается ощущение безысходности и жестокости человеческих отношений. По разбросанным репликам вполне возможно собрать историю главного героя, г-на Хамма, однако его история, окончившаяся с опустившимся занавесом, продолжается в эмоциональном отклике публики, она направлена на воспринимающее сознание и требует активной работы со стороны зрителя. История же героини пьесы Пинтера имеет более завершённую структуру: отречение Роуз от семьи, своего прошлого и ограничение настоящей жизни спасительными рамками теплой комнаты приводят героиню к потере зрения. В данном случае для зрителя важен не только факт ощущения потерянности, рассыпавшихся человеческих отношений, но и символичность происходящего, граничащая с реальной подоплёкой событий. Абсурдистские открытия ирландского драматурга органично вплетаются в жестокий мир пинтеровских персонажей и отражают авторское видение человека середины XX века. В пьесе «Комната» приемы антитеатра находят свое реалистичное воплощение, когда, например, в драме «Кухонный лифт» (*The Dumb Waiter*, 1957) театр абсурда обнаруживает свою комическую природу. Драма-фарс задействует мотивы преклонения перед высшими силами и развивает традиционный мотив бесцельного ожидания неизвестного. В пьесе изображаются наемные убийцы, которые томятся в предвкушении очередного заказа. Враждебный характер томительного ощущения ожидания ещё более заострен, нежели в первой пьесе «Комната». Однако в отличие от страха, который сопутствует Роуз, а также гнетущей атмосферы в беккетовской пьесе

«*В ожидании Годо*» (*Waiting for Godot*, 1949) пьеса Пинтера наполнена динамикой действия и необычной метафоричной развязкой (неизвестной жертвой оказывается один из гангстеров). Представление основных мотивов театра абсурда в комическом ракурсе позволило Гарольду Пинтеру создать модификацию, объединяющую смешное и страшное: «комедию угрозы».

Несомненно, опыт ирландского драматурга Сэмюэля Беккета сыграл огромную роль при формировании английского театра второй половины XX века: «реформы в английской драме в течение полувека во многом отталкиваются от Беккета, демонстрируя при этом самостоятельную и бесспорную значимость художественного эксперимента» [2, с. 4]. Влияние ирландского драматурга на творческий метод Гарольда Пинтера помогает не только установить основные творческие подходы последнего, но и осмыслить феномен абсурда уже после его бурного всплеска середины XX века. Категория абсурда не есть изобретение века XX: это понятие находит отражение в той или иной форме в философии и художественном творчестве каждого периода развития человечества. Например, в представлении древних греков абсурд выступает как эстетическая категория, выражающая отрицательные свойства мира и противоположная таким эстетическим категориям, как прекрасное и возвышенное, в основе которых находится общечеловеческая ценность предмета. Абсурд в эстетическом понимании, реализовавший себя в сюрреалистическом искусстве, театре абсурда, поэзии абсурда, абсурдистском кино, сформировался в противовес эстетическим канонам рационализма.

Случилось, что именно кризис середины XX века, период наиболее острый в историческом и политическом плане, вывел театр абсурда на первый план. Встряхнув немного зрителя и читателя, заставив по-новому взглянуть на свое место в мире, антитеатр постепенно ослабил свои позиции. Однако художественные принципы, которые по-новому звучали у драматургов театра абсурда, находят свое отражение в творчестве последующих писателей. Так, беккетовские новации обнаруживают себя не только в драмах Пинтера, но и у представителей второй волны «новой» английской драматургии (Дж. Картрайт, С. Кейн, М. Равенхилл). В связи с этим уместно будет подчеркнуть тенденции постабсурда, который мы понимаем как развитие основных эстетических параметров антитеатра, воплощаемых уже иными творцами, с помощью оригинальных творческих подходов, порой противоположного характера. Такие тенденции проявляются в использовании основных мотивов и творческих установок театра абсурда, схематичных персонажей, эффекта «шоковой» терапии.

Многие из перечисленных тенденций обнаруживают себя в ранних пьесах Гарольда Пинтера. Автор следует не внутренней логике абсурда, когда это является основополагающей установкой, но использует внешние атрибуты антитеатра: марионеточные персонажи, довлеющая неизвестность, схематичность действия, языковая игра. Например, в пьесе «День рождения» (*The Birthday Party*, 1957) автор использует абсурдную оболочку, чтобы зашифровать таинственное прошлое героя: по еле уловимым намекам, разбросанным по абсурдным, излишне нарочитым и нагроможденным диалогам, можно понять, что ранее Стэнли участвовал в карательных войсках, организованных в Ирландии во время Гражданской войны 1920-х годов.

Тенденции постабсурдизма подчеркивают многообразие художественных поисков автора и умелое сочетание реалистичной и модернистской парадигм художественности. Постабсурдная драма Гарольда Пинтера пытается не только пропустить зрителя и читателя через шоковую терапию образов и ощущений, но и «заземлить» его для решения конкретной художественной задачи.

Список использованных источников и литература

1. Pinter, H. *Various Voices: Prose, Poetry, Politics* / H. Pinter. – London: Faber & Faber, Incorporated, 2013. – 320 p.
2. Доценко, Е. Г. С. Беккет и проблема условности в современной английской драме: автореф. дис ... д-ра филол. наук: 10.01.03 / Е. Г. Доценко ; [Урал. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2006. – 39 с.

УДК 811.111(73)-31*Дж. Хеллер

М. Н. Чобанюк
(ДГПУ, Дрогобыч, Украина)

ДЖОЗЕФ ХЕЛЛЕР: ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СТИЛЬ И ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ

В статье сосредоточено внимание на литературном творчестве известного американского писателя второй половины XX начала XXI веков Джозефа Хеллера. В работе указывается на неоднозначность трактовки его творчества американскими, украинскими и российскими исследователями литературы, на сложность структуры его произведений, отразивших ряд актуальных тенденций современной

американской прозы, на глубину вскрываемых писателем проблем, на взаимосвязь идейно-эстетической позиции автора с художественно-философскими концепциями модернизма, «черного юмора», постмодернизма, «концептуального художественного синтеза».

Фамилия *Хеллер* переводится на русский язык как «светлейший» (краткая сравнительная степень от немецкого «светлый») и как «адов» (от английского слова *hell* – ‘ад’). Двойственность, характерная для фамилии писателя, отразилась и в его романном творчестве, определив сложный путь развития его художественного стиля и эстетической концепции.

Неоднозначность трактовки творчества Дж. Хеллера в американской критике, украинском и российском литературоведении, сложность структуры его произведений, отразивших ряд актуальных тенденций современной американской прозы, глубина вскрываемых писателем проблем, взаимосвязь идейно-эстетической позиции писателя с художественно-философскими концепциями модернизма, «черного юмора», экзистенциализма и постмодернизма, обуславливает *актуальность* исследования художественно-философской концепции писателя. Как отмечает А. Зверев, «Хеллеру удалось создать библии десятилетий; в каждом его произведении подмечены не частности, а сущность, «нерв» текущей американской действительности, в каждом из них меняющееся время узнает свои родовые черты» [1, с. 258].

Структурные принципы первого романа «Поправка-22» (1961) достаточно четко прослеживаются в последующих его произведениях на ином, более масштабном уровне художественного обобщения, что подчеркивает развивающийся характер художественно-философской концепции писателя. Дж. Хеллер, исследуя корни социальных проблем общества, как правило, рассматривает их в историческом аспекте, расширяя художественную концепцию произведения, переводя решение проблем на уровень исторической объективности, то есть, на философский уровень.

Тенденция синтеза проявилась в творчестве этого писателя на разных уровнях художественного мира каждого романа Дж. Хеллера. Стержневую основу этого синтеза составляет «триединство», в основе которого – критическое отношение автора к действительности, интеллектуальный характер структурной организации романов и развития повествования, а также философичность, заложенная уже в природе вскрываемых автором морально-этических и социальных проблем и в самом принципе их исследования. Утверждая в каждом

своем романе традиционные ценности гуманистической литературы, писатель создает новые модификации современного романа, структурная организация и стилевая манера которых соответствует актуальным тенденциям и современным эстетическим теориям, определяющим развитие современной прозы.

В последних романах «Лавочка закрывается» (1994), «Портрет писателя в старости» (2000) Джозеф Хеллер создает новую модификацию (на стыке беллетристического и автобиографического жанров) современного романа. Каждое свое произведение автор не столько основывает на какой-либо эстетической теории, сколько рассматривает ее критически, подвергая сомнению, рассматривая в историческом аспекте. Принцип аналитического исследования вскрываемых проблем, поступательного развития авторской мысли воплотился в концепции каждого из произведений, определяя актуальность исследования романов Джозефа Хеллера в контексте современной англо-американской литературы.

Дж. Хеллер широко применяет, особенно в романах 80-х – 90-х годов («Видит Бог», «Это не шутка», «Вообрази себе картину», «Лавочка закрывается», «Сейчас и прежде»), стилевые приемы, характерные для техники постмодернизма. «Игра ради самой игры», пародия, пастиш превалируют в его романах, подчиняясь авторской концепции, в которой основной движущей силой развития является мысль. Герои Джозефа Хеллера обретают смысл жизни, постигая древние истины, провозглашенные гуманистическим искусством. Авторская концепция в каждом романе обозначена четко и однозначно (исключение составляет лишь роман «Лавочка закрывается»).

На наш взгляд, романы Дж. Хеллера следует рассматривать в аспекте теории «концептуального художественного синтеза», формирование которой в литературе XX века Л. Андреев [2, 3, 4] прослеживает на примере творчества Т. Манна и Т. Элиота. В качестве основного критерия для определения сущности «идеи концептуального синтеза» Л. Андреев называет гуманистические идеалы: «Бросается в глаза, с какой настойчивостью создатели такого синтеза настаивали на гуманизме, на противостоянии злу и абсурду, на возможностях Человека» [4, с. 301]. Теория «концептуального синтеза» основана на «комбинаторности» современной американской литературы, активно развивающейся сегодня в условиях мультикультурализма, реализующего ту же идею синтеза на уровне взаимодействия культур. Теория концептуального синтеза обеспечивает для писателей возможность выйти за пределы конкретного литературного направления, создавать произведения на «стыке» различных жанров или тенденций. А. Михилев отмечает,

что «реальная картина литературы и искусства представляется значительно более сложной и многокрасочной, поэтому совершенно неправильно сводить ее к однотонности модернизма и постмодернизма» [5, с. 73]. Далее украинский ученый подчеркивает, что «за всем этим, будь то модернистская фрагментарность восприятия мира и человека или постмодернистский универсальный скептически нивелирующий агностицизм... кроется замаскированная и или афишируемая явная неспособность овладеть предельно усложнившейся картиной реалий современного мира в ее совокупности» [5, с. 86].

В этой связи нельзя не согласиться с Л. Андреевым, который приходит к выводу, что в одном произведении зачастую существуют «различные направления и ценностные критерии, которые в своем сочетании противоречат любому схематическому анализу и всякой каталогизации» и замечает далее, что в этом тезисе выражена «достаточно четкая характеристика современного концептуального синтеза» [4, с. 308].

Список использованных источников и литература

1. Зверев, А. М. «Фантомы» / А. М. Зверев // Иностранная литература, 1980. – № 6. – С. 258–262.
2. Андреев, Л. Г. От «заката Европы» к «концу истории» / Л. Г. Андреев // «На границах». Зарубежная литература от Средневековья до современности: сб. работ / отв. ред. Л. Г. Андреев. – М.: «ЭКОН», 2000. – 253 с.
3. Андреев, Л. Г. Художественный синтез и постмодернизм / Л. Г. Андреев // Вопросы литературы. – М., 2001. – № 1. – С. 3–38.
4. Андреев, Л. Г. Чем же закончилась история второго тысячелетия? (Художественный синтез и постмодернизм) / Л. Г. Андреев // Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000 – 2000: учеб. пособие / под ред. Л. Г. Андреева. – М.: Высшая школа, 2001. – С. 292–334.
5. Михилев, А. Избранные работы: [сб. науч. трудов] / А. Михилев. – Х.: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2012. – 412 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Банникова Л. С.</i> Кейс-метод как современная технология формирования профессиональной компетенции учителя иностранного языка	3
<i>Захарова М. С.</i> Роль компьютерных технологий в организации самостоятельной работы в процессе иноязычного обучения в вузе	7
<i>Климкович Е. Я.</i> Создание и использование англоязычного веб-сайта в обучении студентов иностранному языку	10
<i>Короткая М. В.</i> Видеофильм как средство обучения межкультурной коммуникации	15
<i>Ловгач Г. В.</i> Обучение студентов заочного факультета аудированию иноязычной речи	18
<i>Петросян С. А.</i> Дистанционное обучение иностранным языкам с использованием видеосвязи	23
<i>Рогалев В. А.</i> О некоторых аспектах интенсивных методов обучения иностранному языку	27
<i>Седач Т. Л.</i> Обучение французскому языку в сотрудничестве....	31
<i>Тараканова А. М.</i> Использование мультимедийного лингафонного кабинета при обучении фонетике	35
<i>Чернякова Е. А.</i> Использование мобильных технологий в преподавании грамматики английского языка на неязыковых специальностях	39

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

<i>Акулич Ю. Е.</i> Формирование навыков иноязычного говорения посредством использования прагматических ситуаций.....	43
<i>Брянцева Н. В.</i> Обучение диалогической речи на занятиях по французскому языку.....	46
<i>Вегеро М. В.</i> Пути повышения качества иноязычной подготовки студентов вуза.....	50
<i>Грушова Л. Д., Бурак А. В.</i> Обучение переводу студентов неязыкового профиля.....	54

<i>Квачек А. В.</i> Филологический анализ художественного текста....	57
<i>Палий А. А.</i> Лингвистические особенности обучения немецкому языку как второму иностранному в общеобразовательных учреждениях.....	61
<i>Протопопова А. Е.</i> Обучение студентов принципам структурирования англоязычного учебного текста.....	65
<i>Пузенко И. Н.</i> Обучение студентов практическому владению иностранным языком в неязыковом вузе.....	69
<i>Собко А. В., Рогалев В. А.</i> Актуальные вопросы методики обучения письменной речи на иностранном языке.....	73
<i>Соклакова Т. В.</i> К проблеме обучения фонетике английского языка.....	78

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Бартош Д. К., Харламова М. В.</i> Создание мотивации у обучающихся средствами современного учебника немецкого языка...	82
<i>Гальскова Н. Д.</i> Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам.....	86
<i>Горская И. А.</i> Актуализация феномена ошибки в свете коммуникативного подхода.....	90
<i>Дударь Е. В., Короткевич С. В.</i> К вопросу о преподавании иностранного языка в разноуровневых академических группах.....	93
<i>Каребо О. Н.</i> Лингвистическая иммерсия как средство формирования коммуникативной компетенции.....	98
<i>Макушинская Т. Г., Нарбут Е. М.</i> Психологические и когнитивные аспекты обучения немецкому языку.....	101
<i>Новицкая Н. Г.</i> Национальная специфика самопрезентации как коммуникативного явления.....	105
<i>Панзига О. Н.</i> Отбор учебного материала для организации внеаудиторной работы.....	109
<i>Петухова Г. Н.</i> Студенческий кружок как этап развития способности к межкультурному общению.....	112
<i>Починок Т. В.</i> Творческие интерактивные задания для обучения межкультурному общению.....	115
<i>Сафонова В. В.</i> К проблеме о современной методической подготовке преподавателя-исследователя в области межкультурного языкового образования.....	119

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Батурина Е. Л.</i> Существительные-компози́ты в немецкой железнодорожной терминологии.....	124
<i>Буденис О. Г.</i> Парадигмы предложных сочетаний с базовым компонентом <i>гарызонт, горизонт, der Horizont</i> в белорусском, русском и немецком языках.....	128
<i>Гращенков А. С.</i> Факторы деривационной сочетаемости: сопоставление общенационального английского языка и подъязыка бизнеса.....	131
<i>Данченко А. В.</i> Использование диалектов в повседневной жизни (на примере словаря тематической группы «Еда и напитки» венского диалекта).....	135
<i>Игнатюк Г. Н.</i> Происхождение и развитие фразовых глаголов в английском языке.....	138
<i>Кирюшкина А. А.</i> Обусловленность артикля типом вторичной номинации и позицией в предложении.....	143
<i>Колоцей С. Н., Гришанкова Н. А.</i> К вопросу о заимствованиях (на материале английского и французского языков).....	148
<i>Леменкова А. С., Гусейнова А. З.</i> Анималистический компонент во фразеологических единицах.....	152
<i>Linnik L. A.</i> Contrastive analysis of idioms from the cognitive semantic perspective.....	156
<i>Нарчук А. П.</i> Проблема категории рода имен существительных в немецком языке.....	160
<i>Олийнык О. С.</i> Понятийная составляющая концепта “ <i>crime</i> ” в американской правовой картине мира.....	164
<i>Тихоненко Н. Е.</i> Прономинальные словосочетания в современном немецком языке.....	167
<i>Chukhno T. V.</i> Etymological background of some terms in the English customs sphere.....	171

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА

<i>Беззубова Е. А.</i> Телеграмма VS СМС-сообщение.....	175
<i>Левицкий А. Э.</i> Функциональные основы анализа языковых единиц.....	180
<i>Маталыга С. А.</i> Дискурс – процесс текстовосприятия и текстопорождения.....	184

<i>Матвеева М. С.</i> Язык коротких сообщений, его преимущества и недостатки.....	187
<i>Сажина Е. В.</i> Стратегический потенциал англоязычного и русскоязычного полемического дискурса.....	191
<i>Смолова Т. В., Кабашишникова О. А.</i> Медиалингвистика: методы изучения.....	195
<i>Чалова О. Н.</i> Речевые партии участников англоязычного научного диалога.....	199
<i>Шульга Т. Г.</i> Новейшие заимствования современных белорусских мультилингвальных веб-сайтов.....	202

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ НОРМЫ

<i>Верещак Ю. Н.</i> Австралийская произносительная норма в системе норм полиэтнического английского языка.....	206
<i>Полеева Ю. С.</i> Роль динамического контура в маркировке информационной структуры англоязычной лекции.....	210
<i>Рудкивский А. П.</i> Сопоставительный анализ фонологических систем германских и славянских языков.....	213

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

<i>Гришанкова Н. А., Колоцей С. Н.</i> Перевод как особый тип коммуникации.....	218
<i>Трухановская Н. С.</i> Метонимия как основа межъязыковых трансформаций при переводе.....	222

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Насон Н. В., Литвинова Л. А.</i> Лирический герой военных рассказов Эрнеста Хемингуэя.....	226
<i>Romanushyn N. I.</i> Models of concept “man” actualization in William Wordsworth’s poetry.....	230
<i>Сенькова О. Ф.</i> Постабсурдистские тенденции в ранней драматургии Гарольда Пинтера.....	235
<i>Чобанюк М. Н.</i> Джозеф Хеллер: художественный стиль и эстетическая концепция.....	238

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных статей

Ответственный редактор Г. Н. Игнатюк

Подписано в печать 20.10.2015. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 14,4.
Уч.-изд. л. 15,8. Тираж 60 экз. Заказ 616.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

