

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

Основан в 2015 году

Выпуск 2

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2016

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 Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины / редкол.: Л. И. Богатикова (гл. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – 236 с.
ISBN 978-985-577

В сборник научных работ вошли статьи, посвященные актуальным проблемам романо-германской филологии, теоретическим и прикладным аспектам методики преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции. Первый выпуск был издан в 2015 году.

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

Выпуск издается в соответствии с оригиналом-макетом, подготовленным редакционной коллегией при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Л. И. Богатикова (гл. редактор), Н. В. Насон (отв. редактор),
Г. Н. Игнатюк, Т. В. Починок, Е. В. Сажина

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор И. Ф. Штейнер;
кандидат филологических наук, доцент И. Н. Пузенко

ISBN 978-985-577

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины, 2016

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 37.091.33:811.111

Л. Д. Акулич

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

КЕЙС-МЕТОД КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются основные принципы использования кейс-метода при обучении иностранным языкам. Описываются отличительные особенности метода, цели его использования в учебном процессе, алгоритм работы над кейсом, а также функциональные роли, выполняемые преподавателем и студентами. Показано, что кейс-метод как форма обучения и активизации учебного процесса способствует успешному формированию коммуникативной компетенции.

Ведущей задачей языкового образования на современном этапе является формирование поликультурной личности, способной использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации. Это вызывает необходимость применения инновационных технологий обучения, стимулирующих учащихся к решению коммуникативных задач в процессе изучения иностранного языка. В этой связи необходимо активизировать обучение студентов языкового вуза умениям аргументированно, логично и последовательно выражать свою точку зрения, обосновывать свою позицию, оказывая воздействие на аудиторию, решать когнитивные и коммуникативные задачи, возникающие в процессе устного иноязычного общения. Особую значимость приобретают такие современные социальные технологии как кейс-технология, которая позволяет повысить познавательную активность студентов, развить умения автономного учения.

Основу этой технологии составляет осмысление, критический анализ и решение конкретных социальных проблем. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями.

Отличительными особенностями кейс-метода являются:

- описание реальной проблемной ситуации;
- альтернативность решения ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- групповое оценивание принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся.

Можно выделить следующие цели и области применения метода анализа конкретной ситуации:

- закрепление знаний, полученных на предыдущих занятиях;
- отработка навыков практического использования концептуальных схем и ознакомление студентов со схемами анализа практических ситуаций;
- отработка навыков группового анализа проблем и принятия решений;
- экспертиза знаний, полученных в ходе теоретического курса.

Отличительной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Кейс не предлагает проблему в открытом виде, а участникам образовательного процесса предстоит вычленить ее из той информации, которая содержится в описании кейса. В кейс-методе происходит формирование проблемы и путей ее решения на основе пакета материалов (кейса) с разнообразным описанием ситуации из различных источников: научной, специальной литературы, научно-популярных журналов. Содержащаяся в кейсе ситуация не имеет однозначного решения, суть метода состоит в том, чтобы из множества альтернативных вариантов в соответствии с выработанными ранее критериями выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую модель его реализации.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает следующие этапы:

1. Изучите текст ситуации.
2. Опишите ситуацию. Выделите проблемные моменты, требующие решения и представления рекомендаций.
3. Распределитесь по группам. Выберите «спикера» и «секретаря» группы.
4. Изучите дополнительные источники информации с целью уточнения фактов и деталей, необходимых для решения проблемы. Используйте видео- и аудиоматериалы.
5. Проведите обсуждение исследуемой проблемы в группе. В ходе обсуждения «секретарь» фиксирует принятые решения и рекомендации.
6. Осуществите презентацию решений. В ходе презентации проанализируйте ситуацию и аргументируйте принятое решение проблемы с привлечением ранее изученного материала по теме.

7. Примите участие в общей дискуссии, подготовьте выступления с мест. Рассмотрите варианты альтернативных решений.

8. Выберите оптимальное решение обсуждаемой проблемы.

9. Сравните найденное решение с решением, представленным преподавателем [1, с. 20].

Функциональные роли преподавателя и студентов имеют свои особенности. Студенты должны:

- в установленные сроки ознакомиться с материалами кейса, изучить материалы лекции, научно-методические материалы;

- принимать активное участие в обсуждении содержания текста, дополняя его новой информацией, примерами из собственного опыта;

- обсудить ситуационную модель;

- записать свои предложения, пробные выводы по разрешению проблемной ситуации;

- принимать активное участие в дискуссии, в выступлениях, обоснованно опираться на свои знания, собственный опыт, свои чувства;

- в сотрудничестве с другими студентами и преподавателем выслушивать альтернативные точки зрения и аргументировано выдвигать свою собственную;

- задумываться над тем, как в профессиональной деятельности можно использовать полученные знания и умения.

В функции преподавателя входят:

а) разработка модели конкретной проблемной ситуации, которая сложилась в реальной жизнедеятельности субъекта, организации, общества, государства. Эта модель представляет собой пакет учебных материалов – кейс – текст объемом от 2 до 40 страниц. В тексте должно присутствовать противоречие, конфликт – предмет обсуждения;

б) определение места кейса в структуре всего учебного курса, а также его место в структуре учебного занятия или цикла занятий;

в) выбор ключевых вопросов, которые привлекут внимание студентов к важным аспектам ситуационного задания, будут способствовать организации мысли, подтолкнут к активной совместной деятельности;

г) ознакомление студентов с целью, условиями и правилами работы с кейсом;

д) обеспечение главного направления дискуссии, поддержка общего контекста ситуационного упражнения, оказание помощи в развитии идей, побуждение к рассуждениям, подведение обсуждения к определенным выводам [2, с. 11].

Кейс-метод по отношению к другим технологиям представляет собой сложную систему, в которую интегрированы другие, менее сложные методы познания: моделирование, системный анализ,

проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии, игровые методы. При применении метода кейсов у студентов развивается мотивация к учебе, умение самостоятельно мыслить, слушать друг друга, доказывать свою точку зрения. У студентов появляется возможность не только получить новую информацию на иностранном языке, но и превратить пассивные знания в активные, поскольку повышается уровень знания иностранного языка в целом, а использование терминов, фразеологизмов, идиом и их понимание более эффективно, чем простое их заучивание, так как требует умения их использовать. Будучи интерактивным методом, он вызывает положительное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала.

Результатом использования кейс-метода при изучении иностранного языка являются не только знания, но и коммуникативные умения и навыки. При работе с кейсом формируются следующие компоненты коммуникативной компетенции: умение решать проблему, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения.

Список использованной литературы

1. Андреасян, И. М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И. М. Андреасян // *Замежные мовы у Рэспубліцы Беларусь*. – 2006. – № 2 (20). – С. 18–22.

2. Красикова, Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Е. Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 20 с.

УДК 37.091.3:811.111'34

Н. В. Берещенко

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ

В статье представлены некоторые игровые приемы, направленные на формирование слухо-произносительных навыков и обучение транскрипции, использование которых на младшем этапе общеобразовательной школы позволяет успешно предупреждать возникновение

ошибок в произношении и реализовать воспитательные и развивающие цели обучения.

Обучение фонетической стороне речи – это важная ступень как в практическом овладении механизмом произношения и произносительной нормой, так и в выработке речевых умений. Важным моментом в обучении фонетической стороне речи является способ организации занятий, особенно на начальном этапе обучения. Игровые приемы, фонетические зарядки, рифмовки, скороговорки являются эффективным средством формирования фонетических навыков.

Психологические и возрастные особенности младших школьников заставляют учителя максимально разнообразить виды работы на уроке. При однообразных методах работы дети быстро утомляются, их внимание становится неустойчивым, и учащиеся перестают воспринимать материал. Поэтому именно игра зачастую становится не только средством релаксации и мотивации, но и одним из приемов развития фонетических навыков [1, с. 54].

Приведем некоторые примеры использования фонетических игр на этапе введения и закрепления английских звуков.

Первый этап – научить учащихся узнавать звук, правильно его артикулировать и произносить (на уровне отдельных слов и предложений). Для знакомства с межзубным [ð] понадобятся зеркала и фонограмма. Рекомендуется начать с выполнения упражнений на гимнастику языка.

Т: Подготовьтесь к произношению звука, который совсем не похож на звук русского языка: [ð] *The, This, Thisisapen*. Смотрите в зеркало и делайте то, что делаю я: кончик языка находится между нижними зубами и выступает вперед не более чем на 2–3 миллиметра. Нижняя губа не касается верхних зубов.

На втором этапе происходит отработка произношения отдельного звука в словах и словосочетаниях.

Т: А теперь слушайте меня, смотрите, как я произношу звук [ð]. Попробуйте произнести звук [ð], включив голос. Повторяйте за мной хором.

Т – С1: *bathe, they, them, this, that*.

Т: Послушайте слова и поднимите руку, когда услышите слово со звуком [ð]: *zoo, bathe, they, zebra, them, busy, this, that*.

Т: Послушайте другие слова со звуком [ð], повторяйте за мной по очереди.

Т – Р1, Р2, Р3, ...: *this, that, another*.

На третьем этапе происходит отработка произношения звуков в оппозиции в словах и словосочетаниях. Введение глухого межзубного звука [θ].

Т: Звук [θ] артикулируется так же как и звук [ð], отличие в том, что звук [θ] немного глуше. Послушайте пару слов со звуками [ð] и [θ] и определите, одинаковые или различные их первые звуки. Если одинаковые, ставьте знак '+', если разные – знак '-' у соответствующей цифры (дифференциация).

This – that, thing – those, bathe – bath, through – think.

Т: А теперь прослушайте записанные на пленку пары слов с этими звуками и повторите их за диктором сначала хором, а затем по очереди.

С1: *think – this, think – that, bath – other, south – another.*

Т: слушайте слова со звуками [ð] и [θ], записанные на пленку. После каждого слова будет небольшая пауза, во время которой вы должны поднять карточку с соответствующим транскрипционным значком [ð] или [θ].

Т: *think, this, that, bath, other, south, another.*

И на последнем этапе происходит отработка произношения нового звука в предложениях, рифмовках и стихотворениях.

Т: Прослушайте пословицы и повторите их за мной хором.

Т – С1:

There is no rose without a thorn.

First think, then speak.

Health is above wealth.

Wealth is nothing without health.

Better die standing, than live kneeling.

Т: Послушайте стихотворение. Повторяйте его за мной хором.

Т – С1:

Father, mother,

Hand in hand

With one another.

Т: Кто может прочесть стихотворение? Я вам помогу (Т – Р1, Р2, Р3).

Таким образом, учащиеся смогут не только правильно произносить этот звук, но и читать слова и предложения с этим звуком.

Также в рамках темы данной статьи можно привести некоторые фонетические игровые приемы для учащихся младшего школьного возраста, которые могут быть использованы на уроках английского языка:

1. Игра «Слышу – не слышу»

Цель: формирование навыков фонематического слуха.

Ход игры: обучаемые делятся на команды. Преподаватель произносит слова. Если он называет слово, в котором есть долгий гласный ... или ..., обучаемые поднимают левую руку. Если в названном слове есть также согласные звуки ... или ..., все поднимают обе руки.

Преподаватель записывает ошибки играющих на доске. Выигрывает команда, которая сделала меньше ошибок.

2. Игра «Какое слово звучит?»

Цель: формирование навыка установления адекватных звукобуквенных соответствий.

Ход игры: обучаемым предлагается набор из 10–20 слов. Преподаватель начинает читать с определенной скоростью слова в произвольной последовательности. Обучаемые должны сделать следующее:

Вариант 1: найти в списке слова, произнесенные преподавателем и поставить рядом с каждым из них порядковый номер по мере их произнесения преподавателем.

Вариант 2: отметить в списке только те слова, которые были произнесены преподавателем. Выигрывает тот, кто наиболее качественно выполнил задание [1, с. 57].

3. Игра «Кто быстрее?»

Цель: формирование и совершенствование навыков установления звукобуквенных соответствий и значений слов на слух.

Ход игры: обучаемым раздаются карточки, на которых в первой колонке приводятся слова на иностранном языке, во второй – их транскрипция, в третьей – перевод слов на русский язык. Слова на иностранном языке пронумерованы по порядку следования. Каждый обучаемый должен как только преподаватель произносит то или иное слово поставить его номер рядом с соответствующими транскрипцией и переводом на русский язык (или соединить все три соответствия непрерывной чертой). Выигрывает тот, кто быстрее и качественнее установит соответствия между иноязычным словом, транскрипцией и переводом.

4. Игра «Есть ли такой звук»

Учитель говорит учащимся, что они будут искать звуки-шалунишки, которые прячутся в разных словах. Называет «шаловливый» звук, дети определяют, есть ли он в том или ином слове. Например: звуком-шалуном выбирается [л]. Учащийся должен сказать, есть ли этот звук в словах: *bus, book, cock, duck, bee, drum, frog, button* и т. д. Каждый правильный ответ – фант. Учащиеся, правильно выполнившие задание, могут назначаться ведущими. Игра будет не менее интересной и полезной, если учитель будет иногда специально давать неправильные ответы, проверять правильность которых и исправлять ошибки придется детям [2, с. 95].

5. Игра «Гласный – согласный»

До начала игры учитель рассказывает, что звуки бывают гласные и согласные. Гласные звуки легко пропеть, прокричать; когда их

произносятся, звук не встречает преград – ни губ, ни языка. Детям предлагается отгадать, какой звук в словах *bed, cat, doll* гласный. Когда дети убедятся, как легко произносятся звуки [e], [æ], [v], учитель напоминает, что такие звуки называются гласными, и сразу же обращает внимание на то, что в английском языке гласные звуки бывают долгими и краткими, поскольку они произносятся то долго [a:], [i:], то очень кратко [ʌ], [ɪ].

Затем внимание учащихся обращается на согласные звуки. При их произнесении всегда что-то мешает – либо губы, либо язык (дети сами убеждаются в этом, произнеся несколько согласных звуков). Такое определение гласных и согласных звуков довольно легко и прочно усваивается.

Учитель предлагает поиграть и начинает по очереди называть слова (*big, bee, car, cup, tree, ship* и т. д.). Дети отвечают, какие звуки в произнесенных словах гласные, а какие согласные; где долгие гласные, а где короткие.

6. Игра «Лабиринт». Чтобы начать эту игру на изучение и закрепление знаков транскрипции, учитель объясняет, что такое знаки транскрипции и для чего они используются. Дети должны выучить несколько знаков транскрипции в связи с соответствующими буквами [3, с. 236].

На доске – две колонки: с буквами (например, *a, b, c, d*) и знаками транскрипции (например, [æ], [eɪ], [b], [k], [s], [d]). Буквы и знаки транскрипции соединяются.

7. Игра «Найди зашифрованное слово». С помощью знаков транскрипции пишется какое-либо слово. Рядом пишется или выкладывается с помощью карточек ряд слов, которые начинаются с той же буквы, похожи по написанию, но по-другому звучат, а также слово, которое записано в транскрипции. Учащимся следует подчеркнуть (выбрать) «зашифрованное» слово.

[dram] – *tram, duck, door, drum;*

[bɒtl] – *blouse, button, bridge, bottle.*

8. «Кто правильнее прочитает?»

Цель: формирование навыка произношения связного высказывания или текста.

Ход игры: на доске записывается небольшое стихотворение или отрывок из него (считалка, скороговорка). Преподаватель читает и объясняет значение слов, предложений, обращает внимание на трудности произношения отдельных звуков. Текст несколько раз читывается обучаемыми. После этого даются две-три минуты для заучивания наизусть. Текст на доске закрывается, и обучаемые должны

прочитать его наизусть. От каждой команды выделяются два-три чтеца. За безошибочное чтение начисляются очки; за каждую ошибку снимается одно очко. Побеждает команда, набравшая больше очков [4, с. 202].

Приведенные игры направлены на формирование фонетического слуха, формирование навыка установления адекватных звукобуквенных соответствий, формирование навыка произношения связного высказывания или текста и могут быть использованы при обучении фонетике младших школьников. Однако следует подчеркнуть, что игры не могут заменить интенсивной тренировки и систематической учебы. Учитель должен применять их целесообразно и в меру, не забывая о том, что игра – это только одно из множества различных средств обучения иностранным языкам младших школьников.

Список использованной литературы

1. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. Пособие для учителя / М. Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1984. – 161 с.
2. Лебедева, Е. В. Использование эффективных методов и приемов обучения произношению в средней школе / Е. В. Лебедева. – М.: 1997 – 132 с.
3. Трахтеров, А. Л. Практический курс фонетики английского языка / А. Л. Трахтеров. – М.: Высшая школа, 1976. – 421 с.
4. Ливингстоун, К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М.: Высшая школа, 1988. – 328 с.

УДК 372.881.111

А. П. Бутенко

(КГУ им. К. Э. Циолковского, Калуга)

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

В статье аргументируется роль метода проектов в контексте ФГОС ВО. Автор демонстрирует использование этой формы работы с обучающимися, с одной стороны, когда сформированные

иноязычные компетенции применяются для решения коммуникативных задач и творческой деятельности на занятиях по английскому языку, а с другой стороны, позволяют студентам совершенствовать умения и навыки работы с текстами разной стилевой направленности, формировать логическое мышление и тренировку памяти в процессе переработки информации, что, в свою очередь, развивает иноязычные исследовательские компетенции в рецептивных видах речевой деятельности, специфических для электронной среды.

Ключевым фактором обеспечения качества предоставления образовательных услуг является соответствие качества подготовки обучающихся Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования. Исходя из стандарта ФГОС ВО 3+ 39.03.02 «Социальная работа», компетенциями, которыми должен овладеть современный обучающийся в контексте изучения иностранного языка, являются следующие:

– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного культурного взаимодействия (ОК-50);

– способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

– способность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, обработки информации, навыки работы с компьютером как со средством управления информацией, в том числе в информационно-коммуникационной сети Интернет (ОПК-4) [1].

Таким образом, очевидным является тот факт, что современный конкурентоспособный выпускник должен в себе сочетать разнообразие способностей. Следовательно, наша задача – создать условия, при которых студент будет иметь стимул формировать эти способности. В данной статье, мы рассмотрим некоторые вопросы, касающиеся использования метода проекта, позволяющего диагностировать динамику развития знаний, умений, навыков.

Исходя из личного опыта, можно констатировать важную роль проектов в объединении таких составляющих, как развитие иноязычной коммуникативной компетенции, умение работать в коллективе, стремление к самообразованию, и, немаловажно, формирование навыков работы с компьютером и информацией, представленной на разных носителях.

Основной целью обучения иностранному языку в высшей школе является подготовка специалистов, свободно владеющих иностранным

языком, как в устной, так и в письменной формах его функционирования. Проблеме формирования и развития иноязычной коммуникативной компетентности посвящен ряд исследований отечественных авторов, а именно: И. Бим, А. Вернер, Н. Гальсковой, И. Зимней.

Нельзя не согласиться с тем, что достижение высокого уровня развития иноязычной лексической компетенции проявляется в том, что обучаемый с легкостью использует достаточно большой лексический запас как при непосредственном, так и опосредованном общении [2, с. 120], и эту возможность дает проект, так как обучающиеся с разным уровнем достижений могут выбрать свой стиль работы, сложность презентуемого материала, тип проекта.

Следует обратить внимание на то, что основными характеристиками метода проектов методисты называют: активную самостоятельную деятельность, интеграцию знаний из различных предметных областей, создание продукта, имеющего теоретическую или практическую ценность, реализацию преподавателем функции консультанта, координатора и дополнительного источника информации.

Е. Полат добавляет также такой компонент, как свобода действий обучающихся, самостоятельность в планировании, организация и контроль своей учебно-познавательной деятельности, структурирование содержательной части проекта, использование исследовательских методов [3, с. 3].

Д. Фрид Бут подчеркивает такие способности проектов, как ориентация на «конечный продукт», сотрудничество между обучающимися с разными способностями и уровнем знаний, совместная деятельность обучающихся, повышение самооценки обучающихся [4, с. 7].

Типология проектов, разработанная Е. Полат, включает такие, которые предполагают *использование информационных технологий*. В соответствии с этим проекты делятся на *традиционные и электронные*. Примером может служить такая форма работы, как объединение в группы по 3 обучающихся для последующей подготовки проекта “Holidays in Great Britain”.

Интеграция этого проекта в процесс обучения английскому языку показывает ряд преимуществ:

- запоминание лексических единиц и грамматических структур;
- использование всех видов речевой деятельности на английском языке;
- представление результата проекта;
- создание внутренней и внешней мотивации к изучению иностранного языка;
- обогащение межличностного общения;

- стремление к самообразованию;
- развитие навыков работы с электронными источниками;
- усовершенствование качества презентации, манер поведения и стиля одежды;
- диагностирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Учение студентов тогда эффективно, когда оно вызывает у них чувство удовлетворения или радости. Учебный процесс не должен быть скучным, безразличным для студентов, он должен вызывать у них целую гамму переживаний и чувств, главным образом, положительных, от своих успехов, но и отрицательных, то есть учебный процесс, как и деятельность студентов, должен быть эмоционально насыщенным [5, с. 7].

Как отмечалось выше, метод проектов осуществляется обучающимися в ходе самостоятельной работы, и хотелось бы остановиться на этом аспекте детальней. Некоторые методисты рассматривают самостоятельную работу как систему мер по воспитанию таких черт личности, как активность и самостоятельность, по выработке умений и навыков рационально приобретать полезную информацию, а также отождествляют самостоятельную работу с самообразованием.

В. Графом, И. Ильясовым, В. Ляудисом проект понимается как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя.

Таким образом, цель самостоятельной работы – научить студента осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом, заложить основы самоорганизации, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию [6, с. 79].

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется по предоставленным университетом источникам: библиотека с учебной литературой, выход в сеть Интернет и электронно-библиотечные системы, аудитории с мультимедийным оборудованием.

В ходе подготовки проекта решаются следующие задачи: продвижение чтения в молодежной среде, совершенствование навыков отбора информации для ее представления в форме мультимедиа-продукта, развитие навыков работы со специальным программным обеспечением, совершенствование умений и навыков работы с текстами разной стилистической направленности, формирование логического мышления и тренировка памяти в процессе переработки информации, развитие умения создавать аналитические информационные продукты, воспитание культуры чтения, повышение престижа библиотеки среди молодежи [6, с. 81].

Немаловажным моментом является то, что после защиты проектов студенты предлагают студенческой аудитории различные виды

упражнений, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, например:

- a) подбор синонимов и антонимов;
- b) найти лишнее слово;
- c) выполнить упражнения на трансформацию;
- d) разгадать кроссворд по теме;
- e) вычеркнуть лишнее слово, не входящее в вокабуляр темы.

Таким образом, стоит отметить, что система лексических упражнений, составленная студентами после презентации проектов, подтверждает факт состоятельности такого подхода в целях качественного и успешного овладения иноязычной компетентностью обучающимися на неязыковой специальности «Социальная работа».

Проекты призваны выполнять функцию коммуникативных заданий, в которых иноязычные компетенции, в процессе изучения раздела, применяются для решения коммуникативных задач на английском языке. Например, участие в конкурсе на создание плаката “Social work”. Заданием конкурса является создание плаката-викторины на английском языке (Quiz-poster), в процессе которого решаются следующие методические задачи: систематизация англоязычной лексики по теме и развитие англоязычной лексической и грамматической компетенции в сфере языка для специальных целей. Первая задача решается в процессе сбора информации, вторая – при описании условий игры и формулировании заданий.

Также применяются проекты, реализуемые с помощью информационно-коммуникативных технологий. Исходя из классификации, электронные проекты могут быть *поисковые и дискурсивные*, развивающие иноязычные исследовательские компетенции в рецептивных видах речевой деятельности, специфические для электронной среды. В рамках данного проекта обучающиеся могут создавать мультимедийные презентации о праздниках одной из стран (Great Britain, Russia).

К дискурсивному электронному проекту можно отнести проект, который был реализован со студентами и посвящен определенным аспектам культуры. Студенты создавали электронные странички с тематикой “Theatre”, “Cinema”, “Art”.

Влияние музыкальных средств на процесс учебной деятельности проявляется, прежде всего, в раскрытии дополнительных возможностей обучающихся, в снижении утомляемости, в повышении мотивации к изучению предмета, а также в снятии перегрузки студентов и, соответственно, эффективности реализации проекта. Основные задачи заключаются в повышении эмоциональной активности обучающихся для обеспечения успешности учебной деятельности. Использование

музыкального оформления способствует эффективному развитию иноязычных речевых способностей, а также, являясь важным психотерапевтическим средством, воздействует на обучающихся, снимая напряжение, создавая необходимый эмоциональный настрой.

Бесспорно, следующим шагом является внедрение телекоммуникационных проектов. Ведь в сравнении с традиционными появляются дополнительная возможность, а именно: осуществление электронной коммуникации на английском языке с людьми, близкими по возрасту, уровню владения иностранным языком, интересам.

Список использованной литературы

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru>. – Дата доступа: 28.05.2016.

2. Галустян, О. В. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов посредством лексических упражнений / О. В. Галустян // Инновации в образовании. – 2014. – № 3. – С. 119–125.

3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – № 2, 3. – 2000. – С. 3–10.

4. Кочетурова, Н. А. Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку: учебное пособие / Н. А. Кочетурова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – 64 с.

5. Дмитренко, Т. А. Методика преподавания английского языка в вузе: учебное пособие / Т. А. Дмитренко. – М.: МЭЛИ, 2009. – 92 с.

6. Муляева, Э. А. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций / Э. А. Муляева // Инновации в образовании. – 2014. – № 3. – С. 76–82.

УДК 811.111'373

А. П. Василевич
(МГОУ, Москва)

О ВОЗМОЖНОСТИ ИЗМЕРЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

Индивидуальный словарный запас обучающегося иностранному языку – важная составляющая его коммуникативной компетенции.

В этой связи крайне желательно иметь возможность количественно оценивать объем известного человеку словаря. В статье предлагается соответствующий тест для русского и английского языков. Располагая данными об объеме лексикона у разных категорий испытуемых, можно получать дополнительную информацию о процессах формирования лексического навыка и его изменения с течением времени.

Словарный запас (лексикон) отдельно взятого носителя языка – это совокупность слов естественного языка, значение которых данное лицо понимает и может объяснить, и употребить в собственной речи. Анализом и описанием лексического богатства языка, как известно, занимается лексикология. Одной из важнейших задач этой науки могла бы стать количественная оценка лексического богатства, однако данная задача практически неразрешима, поскольку невозможно сосчитать абсолютно все слова общенародного языка. Поэтому, например, проблематично сопоставлять «богатство» разных языков.

Если говорить об индивидуальном лексиконе, то он скорее является объектом внимания методики обучения иностранному языку. Базисным понятием при этом выступает *лексическая компетенция*, которая (с некоторыми вариациями) определяется обычно как «способность определять значение слова, сравнивать его объем в двух языках, выявлять специфически национальное, характерное для культуры народа, говорящего на данном языке» [1]. При таком подходе формирование лексического навыка сводится, прежде всего, к обучению говорящего производить со словом разные лингвистические операции, такие, например, как определение контекстуального значения слова, знание его сочетаемости с другими словами, знание его синтаксического поведения (напр., падежи, временные формы), представление о его ассоциативных связях и т. д. Другими словами, упор делается на способности *использовать* словарный состав языка. Однако коль скоро конечной целью овладения языком является способность общения, важнейшим следует признать еще один компонент: знание *достаточно большого числа слов*.

Нереально ставить задачу овладеть иноязычной лексикой в объеме даже среднего толкового словаря этого языка. Тем не менее, объем освоенного словника должен быть достаточно велик, чтобы учащемуся было по силам выполнять необходимые учебные и практические коммуникативные задачи. Применительно к выпускникам школ требования ФГОС формулируются так: словарного запаса должно быть достаточно, чтобы «...общаться в устной и письменной формах с носителями изучаемого иностранного языка; уметь использовать иностранный

язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях» [2].

Но что значит «достаточно»? Сколько именно слов имеется в виду? Одной из проблем методики преподавания иностранного языка как раз и является вопрос о том, каким должен быть словарь-минимум, позволяющий вести беседу на бытовые темы или читать без словаря несложные тексты. В том же ФГОСе отмечается, что в начальной школе (по 4-й класс включительно) дети усваивают 450–500 слов, а в следующие три года (5–7 кл.) – еще 500 слов. Примерно тот же объем прироста словаря предусмотрен для старших классов. Легко посчитать, что при таком темпе усвоения лексики выпускник общеобразовательной школы должен знать порядка 3000 слов. Если учесть, что по некоторым данным словарный запас «среднего» американца составляет примерно 30 тыс. слов, становится сомнительным, чтобы наш абитуриент мог «на равных» говорить с этим «средним американцем» даже на бытовые темы.

Представляется, что упомянутые выше числа характеризуют так называемый пассивный словарь. Напомним, что пассивное владение словом основывается на процессах восприятия уже оформленной *чужой* речи, её анализе, узнавании в ней знакомых элементов и понимания на этой основе смысла чужой речи (в том числе с помощью догадки). В собственной речи обычно используется гораздо более ограниченное количество слов. Впрочем, в любом случае центральной становится проблема *измерения* объема известной лексики. Насколько нам известно, до сих пор исчерпывающей процедуры оценки никто не предложил. Мы можем точно подсчитать, сколько слов содержит Оксфордский словарь английского языка. Можно достаточно достоверно определить, сколько слов знает ребенок в 1,5–2 года, скрупулезно фиксируя каждое слово, которое он (конечно, на свой манер) говорит или понимает. Но в более старшем возрасте, когда практика общения ребенка практически выходит из-под контроля, невозможно гарантировать, что он знает ровно столько слов, сколько сумел зафиксировать наблюдатель.

Тем более нельзя напрямую оценить хотя бы приблизительный объем словаря взрослого образованного носителя языка. Речь может идти лишь о *примерной оценке* этого объема. Для решения такой задачи уже было предложено несколько способов [3].

Самый элементарный из них выглядит так. Возьмем достаточно полный словарь (скажем, 17-томный академический словарь русского языка, содержащий 120 тыс. слов). Будем листать словарь страница за страницей, отмечая известные слова (или наоборот, неизвестные –

в зависимости от того, каких меньше). В итоге мы получаем число, которое вполне можно считать искомой оценкой своего словарного запаса. Этот путь теоретически возможен, но, конечно, крайне неразумен с практической точки зрения.

Более чем странной представляется попытка некоторых авторов языковых тестов выносить оценочные суждения о словарном запасе тестируемых с помощью заданий, в которых надо подобрать для заданного контекста одно из 3–4 слов. Обычно таких заданий бывает не более десятка. Какой вывод можно сделать из того, что учащийся, допустим, ошибся в половине случаев? Если речь идет о текущем контроле, и в тесте проверяется усвоение какой-то тематической группы, то ясно, что над словами надо дополнительно поработать. Однако зачастую подобные задания даются в итоговом тесте с целью оценить «общий словарный запас». В этом случае тест представляется нам малоосмысленным: из того, что экзаменуемый не знает 5–10 слов, никак нельзя сделать вывод о том, насколько достаточен его словарный запас в целом.

В поисках более приемлемого варианта оценки мы обнаружили в интернете подход, который показался нам вполне разумным. Соответствующие тесты размещены на сайтах www.myvocab.info для русского языка и www.testyourvocab.com для английского языка. Задача теста – определить объём пассивного словарного запаса. Респондентам предлагается отметить знакомые слова из специальным образом составленной выборки. Слово считается «знакомым», если респондент может дать определение хотя бы одному его значению.

Методика теста основана на следующем предположении [4]: вероятность знания слов, использующихся в языке одинаково часто, примерно одинакова. Если вы знаете слово *кошка*, то скорее всего знаете и схожие с ним по употребительности слова *собака*, *работа*, *страна* и т. д. Если же вы не знаете, что такое *амбивалентность*, то, наверное, не знаете не менее редкое слово *трансцендентальность*. Таким образом, можно сгруппировать слова по употребительности – от самых частых до самых редких, и из каждой группы выбрать по одному-два представителя. Если вы знаете слово, то можно считать, что и всю группу вы тоже знаете. Если групп достаточно много (русский тест содержит 120 проверочных слов, английский – 150), то такой метод позволит определить словарный запас довольно точно. В набор намеренно включены *несуществующие* в языке слова, чтобы исключить недобросовестных респондентов, желающих ненадлежащим образом завысить свой «рейтинг».

В настоящей работе решались две основных задачи:

1. Проверка валидности описанного выше теста (на материале русского языка).

2. Получение тестовых оценок для английского языка в разных категориях испытуемых.

В обоих случаях респондентами были носители русского языка.

Чтобы проверить валидность предлагаемого подхода, мы опробовали русский вариант теста на группе из 60 носителей русского языка разного возраста и уровня образования. Был привлечены такие группы респондентов, для которых разница в объеме лексикона была четко предсказуемой. Усредненные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Результаты теста по русскому языку

Категория респондентов	Объем индивидуального словаря (в среднем по группе) ¹
Лингвисты	93 700 (10)
Лица с высшим гуманитарным, но не лингвистическим образованием	70 260 (21)
Студенты языкового вуза	64 180 (11)
Учащиеся 9–11 классов	48 080 (13)
Дошкольники	12 430 (3)

Как видно из табл. 1, полученные нами результаты выглядят весьма разумными. Вполне логично, что филологи, в том числе кандидаты и доктора наук (группа 1) по объему лексикона существенно превосходят людей с высшим образованием, но не занимающихся изучением русского языка профессионально (группа 2). Не менее логично выглядит и результат сопоставления испытуемых по возрастному параметру (группы 3–5).

Таким образом, в целом полученные нами результаты говорят явно в пользу валидности обсуждаемого теста. Следовательно, он может быть рекомендован к использованию как в практических целях, так и для постановки различных теоретических задач.

Это вызывает у нас определенное доверие к тесту и позволяет перейти к основной части исследования – оценке словарного запаса английского языка у носителей русского языка, изучающих английский как иностранный.

Тест прошли около 50 русскоязычных испытуемых, которые, как и в предыдущем случае были разбиты на пять категорий (в зависимости от возраста и уровня предположительного знания языка). Результаты теста представлены в табл. 2.

¹ В скобках приведено число опрошенных.

Таблица 2 – Результаты теста по английскому языку

Категория испытуемых		Русскоязычные респонденты	Англоязычные респонденты	
1		2	3	
1	Преподаватели языкового вуза	10 900 (11)	взрослые	от 30 000 до 35 000
2	Школьные учителя англ. языка	7 040 (11)		
3	Студенты яз. вуза	8 720 (12)		
4	Старшеклассники	6 420 (9)	?	
5	Ученики 7–8 кл.	2 700 (4)	?	
6	Дети 8 лет	-	10 000	
7	Дети 5–6 лет	-	7 000 – 8 000	
8	Дети 4 лет	-	5 000	

Данные столбца 2 лишней раз говорят о приемлемой валидности используемого теста: средний объем лексикона точно отражает наши априорные ожидания относительно соотношения знаний выделенных категорий респондентов (категории 6–8 в столбце 2, по понятным причинам, в нашем эксперименте не участвовали).

Данные столбца 3 почерпнуты из работы [4]. При всей своей фрагментарности они дают хорошую возможность для последующего сопоставительного анализа. Итак, согласно этим данным, англоязычные дети уже в дошкольном возрасте овладевают словарем объемом порядка 8 тыс. слов. Если считать, что в этом возрасте они говорят на родном языке весьма свободно, то не следует ли именно этот объем взять в качестве ориентира для школьной программы? А ведь этот уровень существенно превышает объем лексикона наших школьников и сопоставим с объемом словарного запаса студентов языкового вуза.

Список использованной литературы

1. Уфимцева, А. А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики / А. А. Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 240 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт по иностранному языку. – М.: Астрель, 2012.
3. Nation I.S.P. How large a vocabulary is needed for reading and listening / I.S.P. Nation // The Canadian Modern Language Review, 2006, – vol. 63. – № 1. – P. 59–82.
4. Головин, Г. Тест словарного запаса / Г. Головин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.myvocab.info. – Дата доступа: 30.06.2016.

Н. Д. Гальскова
(МГОУ, Москва)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ

В статье рассматривается содержание понятия «технология обучения иностранным языкам». Особое внимание уделяется интерактивным технологиям, которые моделируют различные ситуации устного речевого общения и организуют речевое взаимодействие учащихся в учебных условиях. Выделяются три видовые группы данных технологий: имитативные, аутентичные и игровые. К первой группе относятся моделирование воображаемой ситуации (simulation), драма и ролевая игра, ко второй – проблемные беседы, дискуссии, дебаты, кейс-анализ. Третью группу составляют языковые и коммуникативные игры.

Предваряя описание интерактивных технологий, представляется необходимым специально оговорить терминологическое понятие «технология» применительно к обучению иностранным языкам. Как известно, в современной методике прослеживаются несколько значений термина «технология». Первое из них, так называемое «широкое» значение, имеет отношение к системе обучения иностранным языкам. В этом смысле можно говорить о разных методах (в широком понимании, т. е. методических направлениях) и реализующих их технологиях обучения иностранным языкам, возникающих в разный исторический период развития методики как науки. Например, в историческом аспекте – технологии сознательно-практического, аудиолингвального обучения иностранным языкам и др., а в настоящее время, например, технология коммуникативного обучения иноязычной культуре или технология иноязычного образования в начальной школе.

Второе значение термина «технология» имеет более частный характер. В этом случае его употребляют в качестве синонима понятию «метод» в узком значении. В подобном понимании технология есть совокупность приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени [1, с. 262].

Независимо от того, в каком значении используется понятие «технология» в методике обучения иностранным языкам, оно связано с организационно-технологическим уровнем образовательного процесса, что делает его близким к одному из значений понятия «методика обучения иностранным языкам», т. е. совокупности обучающих приемов, способов, предписаний [2].

Следует отметить, что в педагогической науке наблюдается разномыслие по поводу проблемы различения понятий «технология» и «методика». Одни ученые считают, что понятие «технология» шире, чем «методика», для других технология – это определенная форма реализации методики. Есть мнение о том, что технология обучения является определенным способом обучения, и в ней ведущую роль играют средства обучения. В свою очередь, учитель «не обучает учащихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся» [3, с. 287].

В дидактике есть мнение, что и технология, и методика обладают системностью (т. е. в их основе должна лежать система научных законосообразных положений). При этом методика не обладает высокой инструментальностью, поскольку она предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, и, следовательно, не всегда гарантирует достижение цели. Если же методика отличается высоким уровнем инструментальности, она может быть отнесена к технологии. Но нельзя не учитывать тот факт, что, в отличие от производственной, технологии обучения, представляющей собой одну из разновидностей социальных технологий, трудно придать жесткий и строго заданный характер. Исключение могут составить лишь такие технологии, как, например, программированное обучение или лингводидактическое тестирование, положенное в основу современного ЕГЭ. Во всех остальных случаях установить уровень инструментальности представляется достаточно сложным делом.

В настоящее время термин «технология», в большей степени обаянный своим появлением в образовании аудиовизуальным средствам, стал затрагивать практически все аспекты повышения эффективности и результативности образовательного процесса, независимо от того, осуществляется ли он с помощью ТСО или традиционно. Именно поэтому для современного языкового образования адекватным признается термин «образовательная технология» как совокупность содержания, форм, средств, методов организации и реализации образовательного процесса, направленных на достижение определенного результата [4, с. 35]. Если образовательную технологию можно рассматривать как продуманную во всех деталях модель взаимодействия учителя и

учащихся по проектированию, организации и проведению образовательного процесса по иностранным языкам с неизбежным достижением запланированного образовательного результата (личностных, метапредметных и предметных результатов), то технологию обучения – как систему избранных приемов, способов, упражнений, направленных на формирование конкретных лингвистических, социокультурных, социолингвистических знаний, языковых и речевых навыков, коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности. Таким образом, технология обучения, отражая технологический аспект методической системы, должна:

- вовлекать учащихся в активный познавательный и коммуникативный процесс на иностранном языке;

- создавать условия для осознанного практического применения каждым из них приобретенных страноведческих, лингвистических и других знаний, навыков и умений иноязычной устной и письменной речи;

- обеспечивать им возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных актуальных, лично значимых проблем;

- увеличивать удельный вес продуктивной деятельности на иностранном языке и с помощью изучаемого языка.

Иными словами, современные технологии призваны придать учебному процессу интерактивный характер. В этом случае их можно назвать интерактивными. Они призваны моделировать ситуации устного речевого общения и включать в них учащегося в качестве активного субъекта, развивая его коммуникативную и учебно-познавательную активность, организуя взаимодействие и совместное творчество учащихся в процессе решения коммуникативно-познавательной задачи, опираясь на рефлексивную самооценку и развивая самостоятельность каждого из них в овладении ими иностранным языком. Следовательно, интерактивные технологии призваны обеспечить учащимся устную речевую практику и опыт использования коммуникативных умений диалогической и монологической речи, умений аудирования, а также стратегий социального взаимодействия, культуры межличностного и межкультурного общения. При этом моделируемые ситуации общения могут иметь имитативный, аутентичный и игровой характер.

В первом случае речь идет о таких достаточно хорошо изученных и широко используемых видах технологий, как моделирование воображаемой ситуации (*simulation*), драма и ролевая игра. Все эти технологии создают воображаемые ситуации, в которых обучающиеся действуют «по сценарию» в предлагаемых обстоятельствах и выполняют

определенную воображаемую роль. Различие между ними можно искать в степени заданности и свободы выбора поведения и импровизации, обусловленного, в частности, уровнем развернутости описания сценария речевой ситуации.

Технологии, моделирующие аутентичные речевые ситуации, требуют выбора тематики и проблем для обсуждения, актуальных и лично значимых для учащихся. Данные ситуации должны содержать конфликтные, интригующие, противоречивые и другие элементы, обеспечивающие их (ситуаций) проблемный характер и мотивирующие иноязычную речевую деятельность школьников. Это могут быть не только беседы, но и дискуссии, дебаты и кейс-анализ или ситуационный анализ. Они предполагают формирование у учащихся не только коммуникативной, но и социальных компетенций, обеспечивающих успешное социальное взаимодействие, таких как умение понять и принять позицию собеседника, толерантность по отношению к противоположной позиции, умение достичь консенсуса и др. Кстати, учитель может черпать проблемные ситуации из повседневной жизни, повседневного общения с учащимися и учащихся друг с другом. Главное, уметь адаптировать эти реальные ситуации к программным тематике и требованиям.

И, наконец, игровая технология, которая предполагает использование языковых, коммуникативных и сценарных (соревнование) игр. В этих играх учащимся предлагаются более простые однозначные языковые (лингвистические) и коммуникативные задачи, нежели во время ролевой игры, основанной на определенном сценарии разыгрываемой ситуации. Заметим, что игровая интерактивная технология нацелена на решение проблемной задачи, включенной в игру, и на организацию взаимодействия учащихся в процессе решения данной задачи. При этом эмоциональная вовлеченность в игру повышает уровень мотивации учащегося к выполнению соответствующих языковых и коммуникативных действий.

В заключение заметим, что интерактивные технологии меняют функциональные нагрузки учителя иностранного языка. Он становится сегодня «технологом» образовательного процесса, провозвестником языковых, социокультурных, предметных и др. знаний, носителем информации, разработчиком общего сценария ситуации взаимодействия учащихся, организатором и/или участником этого взаимодействия и др.

Список использованной литературы

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

2. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам: вчера, сегодня, завтра // Теория и практика обучения иностранным языкам: сохраняем традиции и смотрим в будущее: сборник научных статей / Н. Д. Гальскова. – М-во образования Беларусь, Гомельский госун-т им. Ф. Скорины, МГОУ. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – С. 9–13.

3. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 2008. – 511 с.

4. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская // Библиотека журнала «Директор школы». – 2000. – № 7. – 176 с.

УДК 378.147.34

Т. К. Глазкова
(БГЭУ, Минск)

К ВОПРОСУ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается актуальная проблема использования информационных и телекоммуникационных технологий в процессе изучения иностранных языков. Автор рассматривает специфику их применения для интенсификации и улучшения качества учебного процесса, что является наиболее актуальным направлением научной и методической деятельности многих вузов.

Современная жизнь характеризуется постоянно растущим объемом информации и уровнем развития компьютерной техники, информационных и телекоммуникационных технологий, наличием мощной информационной инфраструктуры и, как результат, их интенсивным использованием населением и бизнесом. На рубеже веков именно информационно-коммуникационные технологии стали инструментом развития и взаимодействия всех компонентов, определяющих развитие глобальной экономики. Именно поэтому современный этап развития общества называют информационным. В новых социально-экономических условиях знания, квалификация, умение работать с информацией становятся, с одной стороны, одной из основных ценностей, с другой – стратегическим ресурсом общества, сопоставимым

по значению с природными, людскими и финансовыми ресурсами. В связи с этим образование оказывается все более значимым для современного общества, поэтому значительно изменяются предъявляемые к нему требования. Информационно-коммуникационные технологии порождают среду, где в результате непрерывных и стремительных изменений возникает необходимость непрерывного обучения в течение всей жизни. По словам Левиной Л. М., никогда прежде наша система образования не готовила студентов к такой непредсказуемости, сложности и динамике изменений в мире умножающихся и быстро устаревающих знаний, мире, требующем компетентностей, позволяющих конструировать инновационную реальность. Человек сегодня должен уметь жить и работать, постоянно используя компьютерную технику в любом секторе экономики, постоянно актуализировать свои знания, уметь гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, самостоятельно принимать решения, критически мыслить, грамотно работать с информацией [1].

В эпоху повсеместного внедрения информационно-коммуникационных технологий владение иностранным языком необходимо для взаимодействия с мировым сообществом, для использования зарубежного опыта, а также для демонстрации собственных достижений. Поэтому и возникает потребность в обучении иностранному языку специалистов любого профиля с таким уровнем коммуникативной компетенции, который позволяет не только говорить на общие бытовые темы, но и свободно общаться с коллегами в сфере профессиональной деятельности, активно участвовать в создании и продвижении конкурентных продуктов на мировые рынки.

Кроме экономического эффекта, качественное иноязычное образование поможет обеспечить прорыв в отношении социального развития общества. Владение иностранным языком является стимулом к развитию личности, к изучению культуры других народов. Рост материального благосостояния, интеграционные процессы в экономике и сфере образования, развитие туризма сдерживаются из-за недостаточного уровня владения иностранными языками. Очень часто потребности в совершенствовании иноязычных коммуникативных компетенций индивидуальны, а их удовлетворение в рамках стандартизированных программ и курсов является затруднительным.

Сегодня относительно качественное обучение иностранному языку осуществляется в рамках языковых курсов, лингвистических гимназий и языковых вузов. Обучение иностранному языку в обычных средних школах и неязыковых вузах из-за небольшого количества аудиторного времени, как правило, направлено на рецептивное

восприятие и понимание текстов, что не дает возможности сформировать коммуникативные умения уровня сегодняшнего дня [2, 3].

Следует отметить, что иноязычное обучение должно быть доступно каждому независимо от места проживания и возможности передвижения. Дело в том, что овладение иностранным языком основано на систематическом формировании иноязычных навыков и умений, для чего требуется специальная система тренировочных и контрольных упражнений. Налицо противоречие между потребностью в обучении иностранному языку, вызванной экономическими и социальными факторами, и существующим подходом, не позволяющим качественно, эффективно и массово удовлетворить эту потребность. Разрешение этого противоречия лежит в разработке концепции информатизации иноязычного образования с системным решением применения информационно-коммуникационных технологий для интенсификации и улучшения качества учебного процесса. Это наиболее актуальное направление научной и методической деятельности многих вузов [1, 2, 3, 4, 5]. Но есть проблемы, а именно:

- разработанные мультимедийные продукты не учитывают цели обучения в конкретном типе учебного заведения и не включают требуемый программный учебный материал;

- имеющиеся программы предполагают работу студента без обратной связи с преподавателем или другими субъектами коммуникации, что противоречит основной цели обучения иностранному языку – свободному иноязычному общению;

- программные средства обучения иностранному языку не адаптируемы и не подлежат редактированию, а их содержание не соответствует требованиям рабочей программы и учебного плана;

- часто мультимедийные программы не учитывают базовых принципов методики обучения иностранному языку и поэтому не формируют иноязычных навыков и умений;

- информационно-коммуникационные технологии не учитываются на стадии планирования занятий, а их внедрение воспринимается как чужеродный элемент.

Как указывает в своей статье Е. С. Гриценко, для успешного внедрения информационно-коммуникационных технологий необходимо сформулировать общие принципы информатизации учебного процесса по иностранному языку:

- методико-технологический;

- системно-интеграционный;

- концептуально-стратегический [5, с. 133].

На методико-технологическом уровне разрабатываются принципы овладения отдельными аспектами иностранного языка и видами

речевой деятельности, определяются общие стратегии и приемы формирования навыков и умений, создаются комплексы программируемых упражнений.

На системно-интеграционном уровне разработанные ранее технологии обучения различным языковым аспектам и видам речевой деятельности должны быть синтезированы в рамках одной программной среды, позволяющей систематизировать в электронном учебнике разноаспектный учебный материал и выстраивать его в соответствии с единой концепцией мультимедийного обучающего комплекса. С помощью этого комплекса можно создавать учебные материалы на любом иностранном языке, внедрять эти материалы в обучение, контролировать деятельность обучающихся в автоматическом и дистанционном режимах [4]. Системный подход подразумевает высокую степень универсальности – применимость к обучению различным иностранным языкам.

Концептуально-стратегический уровень предполагает рассмотрение путей адаптации имеющихся учебных программ к новым технологическим реалиям. Как правило, учебные программы предусматривают обучение различным языковым аспектам и тренировку в аудиторное время. Такой подход неэффективен, т. к. данная деятельность носит автоматизированный характер (например, выполнение однотипных упражнений) и требует много времени, а также не позволяет отработать материал всем обучающимся в равной степени, т. к. не поддается полному контролю со стороны преподавателя по причине большого объема. Применение информационных технологий даст возможность вынести основной объем тренировочных упражнений в самостоятельный режим работы с помощью специально созданной программы, а освободившееся аудиторное время будет использоваться для развития коммуникативных умений обучающихся.

Какие современные информационно-коммуникационные технологии целесообразно использовать в образовательном процессе, как их интегрировать с лучшими традиционными и инновационными педагогическими технологиями – вот наиболее сложные и актуальные вопросы, от решения которых в большей степени зависит успех проводимых реформ образования в информационном обществе. Основной целью высшего образования становится подготовка выпускника не только знающего, но и умеющего распорядиться этим знанием. Инновационный процесс обучения ориентирован на самостоятельность, автономию студента, а функция обучения трансформируется в функцию педагогической поддержки учения. Происходит перераспределение

времени между самостоятельной и аудиторной работой в пользу первой, формируется новая установка образования на развитие мышления и деятельности, учебно-информационная образовательная среда трансформируется в открытую систему, постоянно обогащаемую за счет внешних источников информации, в том числе и на иностранных языках.

Итак, использование информационно-коммуникационных технологий даст ощутимые преимущества в организации обучения с одновременным повышением его качества, позволит перевести значительный объем материала в самостоятельную, эффективно организованную и контролируемую работу студентов, а отведенное учебным планом аудиторное время использовать для развития умения говорения, т. е. навыка практического применения иностранного языка для выражения коммуникативного намерения.

Благодаря возможности разработки и редактирования тематических блоков учебных материалов электронный курс обучения иностранному языку может быть полностью адаптирован к программе для конкретной специальности в конкретном вузе.

Список использованной литературы

1. Левина, Л. М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования: метод. пособие для преподавателей вузов / Л. М. Левина. – Н. Новгород: Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2010. – 95 с.

2. Зубов, А. В. Методика применения информационных образовательных технологий в обучении иностранным языкам / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М.: Академия, 2009. – 114 с.

3. Александров, К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения иноязычной лексике: теория и практика: монография / К. В. Александров. – Н. Новгород: НГЛУ, 2010. – 174 с.

4. Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние проблемы и перспективы развития. Аналитический обзор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214561.pdf>. – Дата доступа: 01.06.2016.

5. Гриценко, Е. С. Системный подход к информатизации иноязычного образования / Е. С. Гриценко, А. Н. Шапов, К. В. Александров // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 131–138.

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается создание образовательно-исследовательской среды в условиях педагогического колледжа. Описывается модель выстраивания индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности учащихся – будущих учителей иностранного языка, позволяющей им наиболее полно реализовать свои творческие возможности. В контексте компетентностного подхода показываются пути формирования инновационной и творческой компетентности учащихся.

Одной из приоритетных задач системы образования Республики Беларусь является подготовка учителя иностранного языка творческого типа, способного к личностному самоопределению и постоянному самосовершенствованию в условиях динамично развивающегося информационного общества на основе неразрывной связи образовательного процесса с научными исследованиями и инновационной деятельностью.

Исследования в области когнитивного развития человека, равно как и реализация коммуникативного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов в иноязычном образовании, правомерно ставят вопрос о необходимости саморазвития и целенаправленной познавательной деятельности будущих учителей иностранного языка «через всю жизнь», что в первую очередь предполагает готовность учащихся к самоорганизации исследовательской деятельности.

Большое внимание, которое уделяется в колледже исследовательской деятельности, способствует созданию именно такой образовательно-исследовательской среды, обеспечивающей учащимся развитие исследовательских и рефлексивных умений, креативных способностей мышления.

В этой связи приобретает актуальность выстраивание учащимися индивидуальной образовательной траектории, позволяющей им с учетом личностных свойств наиболее полно реализовать свои творческие возможности.

А. В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала

каждого учащегося в образовании, под которым понимается совокупность его организационно-деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей [1].

П. В. Сысоев определил индивидуальную траекторию обучения как персональный путь достижения поставленной образовательной цели конкретным учащимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям [2].

Развитие учащегося может осуществляться по нескольким образовательным траекториям, которые реализуются одновременно или последовательно. Выбор той или иной индивидуальной образовательной траектории определяется комплексом факторов: интересами и потребностями самого учащегося в достижении необходимого образовательного результата и профессионализмом педагогического коллектива.

Выстраивание индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности по актуальным проблемам методики преподавания иностранного языка, романо-германского языкознания и психолого-педагогических аспектов развития современного языкового образования происходит поэтапно и требует условий и способов организации совместной деятельности преподавателя и учащегося, обеспечивающих последнему поле личностной активности.

Представляется, что модель выстраивания индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности учащихся включает концептуальный, деятельностный, личностный, фактологический и рефлексивный компоненты.

Концептуальный компонент индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности учащихся отражает связь с фундаментальными положениями педагогической науки и доминирующими в настоящее время в Республике Беларусь подходами к обучению иностранным языкам – личностно-ориентированным коммуникативно-когнитивным, компетентностным.

По С. Л. Рубинштейну, «мышление возникает из проблемной ситуации и ориентировано на ее разрешение», поэтому деятельностный компонент индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности включает в себя цель, задачи, содержание, методы и средства, осознаваемые и применяемые учащимися в ходе проведения исследования.

Основы исследовательской деятельности учащихся закладываются на занятиях по учебным дисциплинам в ходе создания проблемных ситуаций и выполнения исследовательских заданий, подготовки проектов, рефератов и курсовых работ. Дальнейший прирост опыта

исследовательской деятельности учащиеся получают непосредственно в ходе проведения учебного исследования.

Личностный компонент индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности отражает личностные нормы в ходе исследования: ценностные ориентиры учащихся, их потребности и мотивы, стилевые особенности и познавательные стратегии. Выступление с докладом перед большой аудиторией в целом положительно сказывается на личности и повышает самооценку.

Приобретение учащимися эмпирического опыта в ходе презентации результатов своих исследований на научно-практических конференциях, педагогических чтениях и конкурсах в колледже, а затем на научно-практических мероприятиях областного, республиканского и международного уровня составляют суть фактологического компонента индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности.

В результате накопленный опосредованный опыт позволяет показать учащимся «зону их ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому) в плане формирования исследовательских компетенций (информационно-познавательных, технических, речевых), получения опыта исследовательской деятельности и публичного выступления.

Рефлексивный компонент индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности развивает рефлексивные умения учащихся и формирует рефлексивную самооценку, что позволяет проанализировать полученные результаты:

- собственные достижения и ошибки;
- знание «сильных» и «слабых» особенностей своего характера и интеллекта;
- наличие развитых способов саморегуляции;
- сформированность навыков самоконтроля и самокоррекции.

Кроме того, у учащихся активизируется мотивация действий по поиску индивидуального стиля исследовательской деятельности. Иными словами, это постоянная корреляция собственной исследовательской деятельности с учетом обратной связи или «скачок вперед» по Н. В. Кухареву.

Резюмируя вышесказанное в контексте компетентного подхода, с одной стороны, можно сказать, что у учащихся формируется инновационная компетентность, под которой понимается готовность учителя применять педагогические технологии, в том числе и информационно-коммуникационные, стремление к самообразованию в области эффективного использования педагогических технологий и способности при необходимости их адаптировать к образовательному процессу [3, с. 3].

С другой стороны, в ходе выстраивания индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности формируется творческая компетентность учащихся – будущих учителей иностранного языка, предполагающая способность генерировать оригинальные и полезные идеи в сфере преподавания, принимать решения в ситуациях, которых не было в предшествующем опыте, готовность и способность к непрерывному профессиональному и личностному развитию [4].

Таким образом, выстраивание индивидуальной образовательной траектории исследовательской деятельности по предложенной модели позволяет учащимся еще в стенах педагогического колледжа не только получать полноценный опыт проведения исследования и представления его продукта, но и создает условия для продуктивной образовательной деятельности в области изучения языка и иноязычной культуры, овладения инновационными технологиями.

Список использованной литературы

1. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

2. Сысоев, П. В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2014 . – № 3. – С. 2–12.

3. Луцевич, Л. В. Профессионально-педагогическая мобильность специалистов образовательной сферы / Л. В. Луцевич, А. А. Самуйлич, Т. И. Сороковик // Народная асвета. – № 10. – 2014. – С. 3–8.

4. Ариян, М. А. Творческий компонент профессиональной подготовки студента – будущего учителя иностранного языка / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 6. – С. 17–22.

УДК 811:001.895:378

И. Н. Пузенко

(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ МОДЕЛЕЙ ВЫСШЕГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малочисленные научно-педагогические разработки по дистанционному образованию продиктованы территориальными, культурными,

техническими и технологическими факторами. По сути своей дистанционное обучение призвано способствовать повышению образовательного уровня той части учащейся молодёжи, которая по каким-либо причинам не может обучаться на дневной форме обучения. Его нацеленность на расширение доступа к высшему и последидипломному образованию имеет целью подготовку квалифицированных кадров по формам и методам дистанционного обучения, а также получение второй специальности и повышение квалификации.

Терминологическое понятие «дистанционное обучение» еще до конца не сформировалось как термин в русскоязычной и англоязычной педагогической литературе. В настоящее время преобладают преимущественно два его варианта: дистанционное образование (distance education) и дистанционное обучение (distance learning). Некоторые зарубежные исследователи отводят особую роль телекоммуникациям в организации дистанционного обучения и определяют его как телеобучение. Но все же наиболее часто склоняются к термину «дистанционное обучение».

Предвестником дистанционной формы обучения в нашей стране и странах ближнего зарубежья стала заочная форма обучения, которая была продиктована временем и широко использовалась наряду с вечерней формой обучения во всех высших учебных заведениях. Растущий интерес к дистанционной форме обучения университетского образования, и особенно в системе постдипломного образования, которое необходимо на протяжении всей жизни трудящегося человека, отвечает экономическим требованиям современной жизни. Особенно если принимать во внимание все расходы на организацию процесса обучения, включая жильё, питание, транспортные расходы, а иногда и переезд из одной страны в другую.

Дистанционное обучение – это такая форма обучения, при которой создаются психолого-педагогические условия для организации качественно иной образовательной среды, основанной на принципах открытого информационного пространства, нацеленного на развитие и формирование творческой личности обучающихся. Как формирующаяся образовательная парадигма, дистанционное обучение охватывает кейс-технологии (комплект учебно-методических материалов и их рассылка обучающимся для самостоятельной индивидуальной проработки), TV-технологии, использующие эфирные, кабельные и космические системы телевидения и сетевые технологии обучения, предполагающие использование ресурсов сети Интернет. Как средство получения, обработки, хранения, передачи и использования

знаний в виде информации они служат для обеспечения студентов данной формы обучения учебно-дидактическими материалами, а также одним из средств интерактивного взаимодействия между преподавателями и обучающимися на протяжении всего срока обучения.

Активное использование новых информационных технологий создает условия для построения качественно иной образовательной среды, основанной на принципах открытого информационного пространства и наглядности обучения. Принцип наглядности обучения в дистанционной форме получения образования является важной составляющей методики преподавания любого учебного предмета. Его следует рассматривать не в качестве вспомогательного, а в качестве одного из ведущих принципов обучения, особенно, когда это обучение преследует, прежде всего, практические цели. Известно, что, когда мы учимся, то мы по-разному усваиваем новые знания: некоторые студенты, например, легче запоминают учебный материал тогда, когда читают его, а другие, когда воспринимают его на слух. Но наилучший результат мы имеем, как правило, тогда, когда мы воспринимаем новый учебный материал несколькими органами чувств, т. е. чем более разнообразны чувственные восприятия новой информации, тем более прочно она усваивается [1, с. 118–120].

На наш взгляд, дистанционная форма обучения позволяет активно использовать новейшие наработки открытого образования, не нарушая при этом традиции уже сложившейся системы высшего образования, обеспечивая интерактивное взаимодействие преподавателя и студента, предоставляя последнему необходимый объём учебного материала и организуя самостоятельную работу по его усвоению. Заметим, что компьютерные технологии предоставляют неограниченные объёмы информации: постоянно выпускается специализированное отечественное и зарубежное программное обеспечение. Поэтому в мире сейчас и делается ставка на дистанционную форму обучения. В отличие от различных форм заочного обучения дистанционное обучение на базе компьютерных коммуникаций обеспечивает учебный процесс следующими дидактическими возможностями: 1) оперативная передача учебной информации любого объёма и любого вида (визуальная, звуковая, текстовая, графическая) на любые расстояния; 2) хранение учебной информации в памяти компьютера в течение нужного времени (электронная почта); 3) обработка и распечатка учебных материалов; 4) доступ и работа с различными источниками нужной информации по всему миру через систему Интернет; 5) организация совместных проектов, в том числе и международных [2, с. 129–131].

Обучение и работа сегодня стали уже синонимами; профессиональные знания устаревают очень быстро, поэтому возникает необходимость их постоянного совершенствования. Мировая образовательная телекоммуникационная инфраструктура (разного рода мультимедийные курсы, электронные учебные пособия и учебники, интерактивные учебные материалы, презентации, ресурсы Интернет) дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. При дистанционной форме обучения основная часть межсессионной работы студентов реализуется через самостоятельную работу. Однако при традиционной форме выполнения домашних заданий преподавателю бывает зачастую трудно определить степень самостоятельности студентов при подготовке практических заданий, контрольных работ и тестов. Сайт дистанционного обучения создается для того, чтобы упорядочить и систематизировать работу студентов при помощи создаваемого преподавателем учебно-методического комплекса (УМК) на модульной основе. Достоинство УМК заключается в том, что он может использоваться как на аудиторных занятиях, так и в индивидуальной самостоятельной работе, делая её более интересной по сравнению с обычным форматом.

УМК считается одним из основных элементов при планировании и реализации учебного процесса. Как правило, он включает целый комплект учебных материалов (так называемый кейс): учебное пособие или учебник; электронную библиотеку курса; контрольные тестовые задания; методические указания по подготовке к зачету или экзамену и другие дидактические материалы.

При организации учебного процесса принимается наиболее распространенная схема дистанционного обучения, дидактический цикл которого делится на контактный (установочная сессия) и неконтактный периоды. В первый контактный период студенты знакомятся с содержанием и порядком обучения по дисциплине, проводятся практические занятия по УМК. В дистанционный период студенты, которым централизованно присваиваются имена и пароли, имеют возможность контактировать с преподавателем по электронной почте и обсуждать содержание тем, практических вопросов и заданий. На заключительном (контрольном) этапе учебного процесса студенты должны пройти аттестацию: сдать зачеты и экзамены, используя самостоятельно полученные знания.

Учебный материал может представляться им в виде отдельных тем – модулей, которые включают следующие компоненты: цель; информацию; практические вопросы и задания; задания для аттестации.

Текущий контроль знаний проводится комплексно, посредством оценки выполненных заданий для самостоятельной работы, индивидуальных и тестовых заданий. Зачеты, аттестация, тесты, контрольные работы и задания не всегда позволяют объективно оценить глубину и полноту знаний студентов. Сайт дистанционного обучения реализует в полной мере воспитывающую и развивающую функции обучения: становление таких качеств личности, как интерес к знаниям, умение активно и систематически работать. При использовании творческих (нестандартных) заданий появляется возможность отступить от привычных алгоритмов, применять полученные знания на практике и развивать творческое мышление. Периодичность проведения контроля знаний отражается в содержании модулей-тем. Если у студента уровень знаний недостаточный для изучения новой темы, то возможен возврат на повторение (изучение) базовых знаний. А если у студента достаточный уровень знаний, то он продолжает процесс обучения в соответствии с учебным планом.

Список использованной литературы

1. Кацубо, С. П. О некоторых аспектах дистанционного обучения / С. П. Кацубо // Проблемы современного образования в техническом вузе: Материалы IV Республиканской научн.-метод.конф., Гомель, 29 октября – 30 октября 2015 г. / ГГТУ им. П. О. Сухого, 2015. – С. 118–120.

2. Мисюткин, В. И. Опыт разработки курса «Компьютерные информационные технологии» для дистанционного обучения / В. И. Мисюткин // Проблемы современного образования в техническом вузе: Материалы IV Республиканской научн.-метод.конф., Гомель, 29 октября – 30 октября 2015 г. / ГГТУ им. П. О. Сухого, 2015. – С. 129–131.

УДК 37.091.33:811'243

Т. В. Соклакова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПОСРЕДСТВОМ ТАНДЕМ-МЕТОДА

В данной статье рассматривается тандем-метод, который позволяет интенсифицировать процесс современного профессионального

языкового образования. Проанализированы понятие тандем-метода, его цели, принципы, обобщены особенности использования данного метода для разных целевых групп на разных этапах обучения. Автор обращается к тому факту, что общение с носителями языка в тандеме служит дополнительным стимулом для развития коммуникативной компетенции, а также предоставляет возможность для самообразования и автономного обучения иностранному языку.

В качестве основополагающей ценности современного общества, признается свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. Выпускник школы должен обладать для этого многим: знаниями, навыками и умениями, осуществлять различные виды деятельности: учебную, трудовую, эстетическую, а также обладать современными ценностными ориентациями и опытом творческой деятельности, уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне. Все это возможно осуществить, если в основе образования находится личностно-ориентированный подход к образованию и воспитанию подрастающего поколения, в соответствии с которым учитываются потребности, возможности и склонности школьника, и он сам выступает наряду с учителем в качестве активного субъекта деятельности учения.

Взгляды и мнения педагогов, ученых, преподавателей, а также людей, которые изучают иностранный язык, сосредоточены на методах, разрешающих активно и качественно овладевать тем или иным иностранным языком. Один из таких методов является «тандем-метод». Он предполагает прямое общение с носителем изучаемого языка.

Тандем-метод (от англ. *tandem* – ‘велосипед для двоих или троих’) – это вид самостоятельного обучения иностранному языку с использованием двух действующих участников с различными родными языками с целью овладения языком, погружения в среду изучаемого языка в ситуации реального или виртуального общения, а также знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, приобретение информации по интересующим отраслям познаний [1, с. 204].

В педагогической и методической литературе тандем-метод соотносят с интенсивными методами изучения иностранного языка, так как он выражает непосредственное погружение в языковую среду в процессе общения с его носителем. Тандем-метод – путь самостоятельного изучения иностранного языка двумя партнерами с различными родными языками, работающими в союзе [2, с. 13].

Целями тандем-метода являются: накопление словарного запаса, повышение уровня языковой компетентности, совершенствование разговорного языка. Деятельность происходит в знакомстве с носителями языка из других стран, с культурой страны изучаемого языка, а также предполагает получение информации по интересующим областям знаний. Обучение, прежде всего, связано с ответственностью перед языком. Значительное место в обучении иностранному языку играет страх, а точнее его преодоление, страх сделать ошибку, поэтому возникает языковой барьер. Основаниями возникновения языкового барьера является неуверенность в своих знаниях, страх, что собеседник заметит недочеты, недостаток словарного запаса. Чтобы решить эту проблему, необходимо производить общение в неформальной обстановке.

К основным задачам тандем-метода относят: ознакомление с участником тандема; погружение в культуру страны изучаемого языка; приобретение интересующей информации по различным областям знаний; реализация реального или виртуального общения [2, с. 14].

Основными формами тандем-метода являются: индивидуальная (обучаемые тандема выбираются специальными центрами в зависимости от личных выборов участников) и коллективная (предполагает посещение языковых курсов и носит сознательный и дидактически управляемый характер) [2, с. 15].

Тандем-метод базируется на концепции сотрудничества: два человека с различными родными языками встречаются, чтобы учить язык друг друга, а также по принципу автономии обучая при этом партнера своему родному языку. Участники тандема сами определяют, что изучать, когда изучать, где изучать и как изучать иностранный язык, а также как долго изучать. Управлять общением в тандеме невозможно – это не «занятие», а «встреча»; не «учитель», а «тьютор» и не задания, а «рабочие листы» как возможные варианты сценария встречи с предложенными стартовыми (ввод в беседу), заключительными (выход из тандем-пространства) репликами и вариантами фраз для поддержания беседы на двух языках. Следовательно данный метод понимается как самостоятельное обучение и опирается на честность и трудолюбие языкового партнера. Таким образом, вступая в тандем, каждый обязан взять на себя ответственность.

Известно, что тандемы могут быть *автономными* и *индивидуальными*, *включенными* или *параллельными* к аудиторным занятиям (последние два типа также – интегрированные тандемы). *Автономный тандем* происходит без непосредственной привязки к аудиторному изучению языка и может быть инициирован участниками для восстановления или поддержания знаний, умений и навыков в области ранее

изученных иностранных языков. *Включенный и параллельный тандем* предполагают одновременное аудиторное (школьное, частное) изучение языка с преподавателем. При включенном тандеме общение происходит в рамках регулярного занятия в присутствии педагога. *Параллельный тандем* дает две возможности: параллельно к регулярным занятиям (во внеучебное время, на отработку пройденных тем) в аудитории в присутствии педагога или тьютора или вне аудитории, самостоятельно.

Кроме этого, тандем-метод можно также классифицировать по удаленности участников и использованию технических средств обучения: контактные тандемы, «тандем присутствия» (при наличии в аудитории носителей русского как одного из родных или единственного родного); дистантные тандемы с использованием социальных медиа (скайп-тандемы, э-мейл-тандемы, чат-тандемы или переживание этих форм – выступают как возможность расширения коммуникативной / межкультурной компетенции в устной и письменной речи); смешанные тандемы (начало коммуникации – онлайн, продолжение – тандем присутствия или наоборот; оптимально при подготовке и проведении обменных проектов).

При подготовке к тандемам, проводимым параллельно с аудиторными занятиями, важен подбор тем: знакомство, рассказ о себе и о семье, рассказ о хобби и работе, рассказах о стране и городе – естественное общение. В тандеме при этом проводится отработка полученных знаний и умений до автоматизации навыков. В процессе обучения тандем-партнер накапливает информацию, а также знакомится с собеседником и тем самым узнает его как личность. Контроль в рамках обязательных учебных часов, отведенных на тандем-обучение, возможен через скриншоты рабочей поверхности персонального компьютера со скайпом в начале и конце общения, запросом дневников тандемов, а также путем анкетирования учащихся по итогам курса.

В ряде особенностей следует отметить следующее: общение осуществляется на равных условиях; помимо внешней, происходит внутренняя мотивация; в ходе общения ученики получают удовольствие от процесса обучения. Тандем-метод подразумевает употребление юмора, выражение эмоций и получение удовольствия от обмена опытом, а также и негативных чувств напряжения, соперничества, фрустрации, раздражения, обиды.

Тандем-метод обладает рядом преимуществ, таких как гибкость (самостоятельно; интегрировано в течение короткого или продолжительного времени; с помощью электронных средств коммуникации), быстрота и эффективность [3, с. 76].

Изучение языка в тандеме возможно для любой возрастной группы в образовательных учреждениях всех уровней. При общении с тандем-партнером происходит развитие письменных и устных навыков (говорение, аудирование, письмо, чтение, грамматика). Важную роль играет психологическая совместимость тандем-партнеров, так как учебный процесс проходит наиболее эффективно при благоприятной, дружеской атмосфере общения между ними [4, с. 173].

На сегодняшний день существует множество тандем-центров в различных вузах, а также сайтов в международной сети Интернет, где создаются все необходимые условия для создания тандем-пар для обучения иностранным языкам. Партнеры тандем-пар избираются на базе опроса, разработанного специально для этой задачи, в котором идет учет индивидуальных запросов и особенностей каждого, кто изъявит желание найти тандем-партнера для обучения иностранному языку [5, с. 204]. После того как была создана тандем-пара, идет поиск методов и способов осуществления самого обучения иностранным языкам. Обучение может включать в себя различные формы или же учитывать личные пожелания участников. Например, если говорить о форме, то она может быть, как коллективной, так и индивидуальной. Кроме того, могут использоваться личные и виртуальные формы общения, реализуемые при помощи средств удаленной коммуникации [6, с. 188].

Опыт показывает успешное использование тандем-метода при обучении студентов иностранному языку. Данная возрастная группа наиболее сознательна в плане обучения и легко вступает в личностный и межкультурный контакт с партнером. Тандем-метод также является новейшей технологией школьного обучения и служит единой цели: обучению иностранному языку в соответствии с личными интересами каждого ученика.

Список использованной литературы

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н.Щукин. – М., 2004. – 410 с.

2. Тамбовкина, Т. Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно ориентированного подхода в языковом образовании / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 13–17.

3. Кудрявцева, Е.Л. Использование тандема (индивидуального и группового) / Е. Л. Кудрявцева // Сборник научных статей. – Выпуск 3.– М.: МГПИ, 2012. – С. 76–89.

4. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 295 с.
5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: личный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. школа, 1991. – 315 с.
6. Колесникова, И. Л. Методика преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 224 с.

УДК 37.091.33:811.111

Н. В. Томашук

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается кейс-технология как средство обучения иностранному языку, выделяются виды кейсов, которые могут использоваться с учебными целями, а также определяются критерии отбора материалов для наполнения содержания кейсов. Использование кейсов в обучении иностранному языку позволяет подготовить студентов к более эффективному взаимодействию с носителями изучаемого языка.

На современном этапе развития методической науки и практики обучения иностранному языку в высшей школе задача подготовки будущих специалистов к реальному иноязычному общению приобретает все большее значение, следовательно, вузовский курс иностранного языка призван обеспечить коммуникативные потребности специалистов соответствующего профиля и подготовить студентов к эффективному участию в будущем профессионально ориентированном иноязычном общении.

В данном контексте кейс-технология или технология “Case study” позволяет готовить студентов к вербальному обеспечению оптимального взаимодействия партнеров в процессе будущего профессионального делового сотрудничества.

Кейс-технология возникла в середине XX века в Гарвардской школе бизнеса и получила широкое применение при подготовке специалистов различного профиля, а позже при обучении языку специальности.

Суть кейс-технологии заключается в том, что студентам выдается набор материалов, описывающих реальную профессиональную

проблемную ситуацию, заключенный в папку – кейс. В кейсе содержится неоднозначная информация по определенной проблеме, такой кейс одновременно является и заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий.

Кейс-технология – это инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится практическая ситуация, которую предстоит обсудить и предоставить обоснованное решение. А сам кейс – это описание ситуации, которая имела место в практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения.

При обучении иностранным языкам могут использоваться следующие виды кейсов:

1. *иллюстративные учебные ситуации – кейсы*, цель которых – на определенном практическом примере обучить алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

2. *учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы*, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы. Цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

3. *учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы*, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т. д. Цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

4. *прикладные упражнения, описывающие конкретную сложившуюся ситуацию*, в которых предлагается найти пути выхода из нее. Цель такого кейса – поиск путей решения проблемы [1, с. 27].

Информацию для кейсов можно найти в различных источниках, например:

– *художественная и публицистическая литература*, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную линию кейсов. Использование фрагментов художественной литературы и публицистики придает кейсу культурологическую направленность, стимулирует нравственное развитие личности обучаемых, а включение в кейс информации из средств массовой информации значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны студентов.

– материалы, освещающие *опыт самих студентов*, также могут быть включены в кейс (например, материалы, отражающие опыт прохождения практики);

– *статистические материалы* придают научность и строгость кейсу;

– материалы к кейсу можно получить посредством *анализа научных статей, монографий и научных отчетов*;

– неисчерпаемым и многогранным источником материалов для кейсов являются *ресурсы Интернет*. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Однако при подборе материалов для кейса следует учитывать ряд условий. Говоря о требованиях, предъявляемых к такого рода проблемным ситуациям, ученые-методисты выделяют определенные критерии, которым должны соответствовать кейсы, пригодные для обучения. Среди них выделяются аутентичность, соответствие программным требованиям, информационная насыщенность, языковая доступность, проблемный характер. Рассмотрим вышеназванные критерии подробнее.

1) Аутентичность. В качестве основы для обучения говорению представляют интерес главным образом аутентичные материалы, материалы, созданные носителями языка.

2) Кейс должен отвечать требованиям учебных программ по иностранному языку вуза соответствующего профиля. Ситуация должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям студентов. Только в этом случае он может быть органично интегрирован в учебный процесс и способствовать достижению практических и образовательных целей обучения.

3) Проблемный характер кейса – это необходимое условие мотивации общения студентов. Ситуация должна отражать реальный, а не вымышленный сюжет, быть проблемной и информативной. В процессе обсуждения конкретной ситуации студенты используют свой опыт и полученные на занятиях знания, применяют те способы, средства и критерии анализа, которые были приобретены ими в процессе предыдущего обучения.

4) Критерий информационной насыщенности требует соответствия информации, содержащейся в кейсе, уровню знаний студентов в изучаемой области. Следует иметь в виду, что материалы должны подбираться таким образом, чтобы у обучаемых была возможность участвовать в обсуждении кейсов, соответствующих их уровню информированности.

5) Кейсы, предназначенные для обучения иноязычному общению, должны соответствовать уровню языковой подготовки студентов, т. е. отвечать критерию языковой доступности. Следует отметить, что грамматический материал, используемый в англоязычных кейсах, как правило, не выходит за рамки программы общего среднего образования. Лексическое наполнение, напротив, может вызывать определенные

трудности в связи с обилием стилистически маркированной лексики. Ситуация должна быть по силам участникам, но в то же время не очень простой, быть описана интересно, простым и доходчивым языком, сопровождаться четкими инструкциями по работе с нею [2, с. 85].

Использование кейс-метода требует как от преподавателя, так и от студентов, владения рядом сформированных коммуникативных умений. К ним относятся умения воспринимать и оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной форме; умения проводить диагностику и анализ проблемы; умения формулировать и логически строить высказывание с соблюдением норм языка; умения принимать участие в дискуссии; умения участвовать в принятии коллективного решения [3, с. 184].

Модель организации занятия на основе кейс-технологии может выглядеть следующим образом:

1) Организационная стадия. Включает в себя комментарий преподавателя о характере предстоящей работы с материалами кейса, знакомство учащихся с содержанием кейса.

2) Рабочая стадия работы с кейсом. Включает в себя детальное знакомство учащихся с содержанием материалов кейса, выработка позиции по проблеме содержания кейса, разработка плана презентации анализа проблемы, принятие решения по обсуждаемой проблеме.

3) Завершающая стадия работы с кейсом. Представляет собой выступления лидеров подгрупп, обсуждение проблемы. Комментарии преподавателя, оценка преподавателем работы участников обсуждения, письменное задание по обсуждаемой проблеме.

Формирование умений общения с применением кейс-технологии следует начинать с несложных ситуаций небольшого объема, которые представляют интерес для всей группы обучаемых. Ее цель – развитие умений работы в коллективе посредством совместного обсуждения ситуации кейса. Тематика ситуации дает возможность каждому учащемуся высказать свое мнение и принять участие в выработке совместного решения, которое будет вынесено на обсуждение. После ознакомления с содержанием кейса студентам предлагается высказать свое мнение сначала в форме монологического высказывания, а затем принять участие в обсуждении, в ходе которого должно быть найдено оптимальное решение.

В процессе разрешения конкретной ситуации студенты используют свой опыт и полученные знания, применяют те способы, средства и критерии анализа, которые были приобретены ими в процессе предшествующего обучения. При работе с кейсом у студентов

формируются творческие навыки, умения мыслить логически, оперативно принимать решения на основе группового анализа ситуации, обосновывать и защищать свою точку зрения, а также критически оценивать точку зрения других.

Список использованной литературы

1. Гейхман, Л. К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л. К. Гейхман // Материалы II Международной научно-практической конференции. – Пермь: Изд. ПГТУ. – 2006. – 120 с.

2. Царикова, А. А. Критерии отбора кейсов для обучения студентов медицинских вузов иноязычному говорению с использованием кейс-технологии / А. А. Царикова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – 2013. – 173 с.

3. Щукин, А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам // А. Н. Щукин. – М.: ИКАР. – 2014. – 240 с.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.013.73(09)

Г. Д. Антонюк

(Национальный университет «Львовская политехника», Львов)

ПОЛИЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КИЕВО-МОГИЛЯНСКОЙ АКАДЕМИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ XVII–XVIII ст.

В статье прослежено формирование академических традиций в образовательной практике Киево-Могилянской академии. Одной из важных черт академического характера была полилингвистическая направленность, которая выражалась в высоком уровне преподавания древних (латинского и греческого), а также новых европейских языков, что свидетельствовало о новом уровне в развитии образовательной и педагогической культуры восточнославянского региона в период XVII–XVIII ст. Ретроспективный анализ утверждения академических традиций в восточнославянской образовательной практике способствует формированию более адекватного и целостного представления о развитии современных лингво- и социокультурных процессов.

Задачей предлагаемого исследования является прослеживание академических традиций в образовательной практике Киево-Могилянской академии. Академические традиции выражались прежде всего в утверждении независимого характера учебного заведения от светской и церковной власти, осознании необходимости толерантного общения и взаимодействия с представителями «других» культур, а также в полилингвистической направленности, которая проявлялась в высоком уровне преподавания древних (латинского и греческого), а также новых европейских языков, что свидетельствовало о новом уровне в развитии образовательной и педагогической культуры восточнославянского региона в период XVII–XVIII ст.

Возникновение Киево-Могилянской академии было подготовлено предыдущим развитием и организацией школ среднего уровня, где

важным звеном были братские школы. Первым шагом на пути создания Академии была Киевская братская коллегия (1632 г.), образованная на основе объединения школы Киевского богоявленского братства (1615 г.) и Лаврской школы (1631 г.), основанной архимандритом Киево-Печерской лавры Петром Могилей. После объединения этих двух школ образовалось учебное заведение, получившее название Киево-Могилянской коллегии, а с 1701 г. – Киевской академии [1, с. 33–53].

Признание на официальном уровне коллегии высшим учебным заведением означало в то время предоставление самоуправления и разрешение читать курс богословия. Польское правительство не хотело согласиться на подготовку в Академии образованных православных теологов, поскольку это ослабило бы позиции католической церкви. Но борьба за независимый статус этого учебного заведения не прекращалась и тогда, когда Украина подпала под юрисдикцию Российской империи. Первым этапом в стремлении получения Академией независимого статуса были грамоты российского царя от 11 января 1694 года и от 26 сентября 1701 года [2, 3].

Эти юридические документы на официальном уровне признают право заведения как самостоятельного института, настроенного на приобщение ко всему комплексу знаний, владение которыми считалось признаком европейской образованности. В киевской школе, в соответствии с грамотой 1694 г., должны были обучать «радительно, спокойно и свободно», причем «не токмо поэтики и реторики, но и философии и богословии учения, рачения и ведения славенороссийским и еллино-греческим и латинским языком преподавать» [2, с. 490–491].

Не менее существенным было и признание Киевского коллегиума не в статусе местной школы, а как общеевропейского учебного заведения. До «слушания» в школе допускали детей всех сословий из Украины, России и из «иных стран приходящих» [2, с. 490], что было существенным отличием от предыдущей позиции царского правительства, которое еще в 1660 г. прямо требовало, чтобы «из неприятельских городов в те школы (разумелась Киево-братская коллегия) никого не пускать и не учить, чтобы от них смуты и всякого дурна не было» [4, с. 106]. И еще одним существенным пунктом документа от 1694 г. является то, что он декларировал право Киево-братского коллегиума на независимость от местной власти при решении проблем, касающихся внутреннего распорядка и поведения университетской корпорации. Давая оценку факту создания независимой от светской и от церковной власти школы, известный исследователь славянской медиэвистики Вилен Горский отмечал, что последовательное стремление

к утверждению независимости реализовывалось не во имя изоляции, отчуждения, противопоставления себя «другому», а во имя толерантности и открытого общения на ниве европейской и национальной культуры [5, с. 30]. На протяжении всей своей истории Киево-Могилянская академия подтверждала открытость к достижениям других культур, что, прежде всего, выражалось в полилингвистической направленности и усиленном изучении старых и новых языков.

Полилингвистическое направление Киево-Могилянской академии соответствовало существующим общественным запросам и академическим традициям западноевропейского образования. Уже в 1620 г. по свидетельству патриарха Феофана, братская школа (1615 г.) являла собой «школу наук еллино-славенскаго и латино-полскаго письма» [4, с. 69]. Особое внимание уделялось изучению латинского языка. Латинский язык была введен с учетом того места, которое он занимал во всех без исключения учебных заведениях Европы, которые поднялись выше элементарного уровня грамотности. Латинский язык давал возможность приобщиться к истокам западноевропейской науки и культуры. В Киевской академии латынь изучали по популярной в Европе грамматике Эммануила Альвара “*Institutiones linguae latinae*”, а с 1763 г. – по пиарской грамматике, напечатанной в Варшаве. Говорить на латинском языке необходимо было везде – в быту, в коллегии, в общении с товарищами. Это правило было записано в пункте 7 академической инструкции “*Leges academicae docentibus et studentibus observandae*” (1734 г.) [6, с. 58]. Как следствие, студенты хорошо знали латинский язык, читали, переводили, составляли ораторские речи, письма. Выпускников приглашали переводчиками в государственные и военные учреждения Украины и России.

Значительное внимание в Академии уделялось изучению греческого языка. Греческий язык давал возможность ознакомления с оригинальными источниками греко-византийской культурной традиции и был необходим в изучении богословской литературы. Курс греческого языка длился три года. Так, в 1738–1739 гг. греческую грамматику преподавал Симон Тодорский; в 1739–1740 гг. он же преподавал синтаксис и просодию под названием “*Institutiones de syllabarum dimensione seu prosodia... graecae poeseos*”, “*Institutiones de dialectis graecae linguae*»; в 1741 г. – “*Elegantiae graecae linguae seu formulae bene et ornate dicendi*”. После С. Тодорского, в 1742–1743 гг. и до 1747 г. курс греческого языка преподавал Варлаам Лящевский; в 1747–1748 г. – Григорий Щербацкий [7, с. 270–272].

В Коллегии, а позже в Академии преподавался также польский язык. Его изучение было продиктовано государственными и культурными

потребностями (польский язык – официальный язык Речи Посполитой). О распространении и значении польского языка в Академии писал польский исследователь Ричард Лужный [8, с. 13]. Ученый подчеркивал осведомленность украинских культурных деятелей (Л. Барановича, Ф. Прокоповича) с польской литературной традицией. Многочисленные примеры из польской поэзии и прозы прослеживаются в курсах поэтики и риторики профессоров КМА. Курсы поэтики и риторики, которые преподавались в КМА, были предметом научного анализа ученых предшествующего и современного временных периодов: Н. Петрова [9, 10], В. Маслюка [11], О. Зелинской [12], О. Цыганок [13].

В начале XVIII века, в связи с усилением интереса к европейской научной и общественно-политической мысли, в Украине растет заинтересованность в изучении новых европейских языков. В соответствии с требованиями времени, Киевская академия по инициативе проректора Рафаила Заборовского с 1738 г. вводит в учебный курс немецкий язык, с 1753 г. – французский (в 1794 г. французский класс был закрыт, возобновлен в 1798 г. [6, с. 74]). В Академии еще во времена Петра Могилы было начато изучение древнееврейского языка [14, с. 73]. Древнееврейский язык был обязательной дисциплиной европейского университетского образования ренессансной и постренессансной эпохи. В соответствии с существующими взглядами для получения образования необходимым было знание трех языков – древнееврейского, греческого, латинского, что давало доступ к культурным ценностям Древнего Востока, Античности, Средневековья.

Большое значение в учебной и образовательной деятельности Академии занимал славянский (церковнославянский) и разговорный украинский язык. Если изучение латинского и греческого языков соответствовало общеевропейской университетской практике, то изучение и научная разработка славянского языка составляют характерную черту КМА как образовательного учреждения.

Полилингвизм – одна из самых выразительных черт, определяющая принадлежность КМА к академической традиции. Ведь многоязычие не только настраивало на общение с другим, но открывало путь к самостоятельному изучению первоисточников европейской культуры и науки, воспитывало способность к самостоятельному критическому мышлению. Значение языков хорошо осознавал Петр Могила, об этом он говорил в своем полемическом трактате «Литос» («Ливось») [15]. На упрек К. Саковича, что Руси нет необходимости изучать латинский язык, а только греческий, славянский и польский, П. Могила отвечал, что знание латинского языка, наряду с греческим, славянским и польским, необходимо в общественной и религиозной

сферах (цит. в оригіналі): “Dla tego tedy, aby u politykami u nie prostakami, tak w rzechach politycznych, iako u w daniu sprawy o artykułach wiary, byli, słysznie im przy Graecczyźnie, Słowiensczyźnie, Polsczyźnie, u po Łacinie umieć. Lepej bowiem z uczonym, niż z prostakiem, tak politice, iako u theologice, diszkuruować” [15, с. 376–377].

Изложенный материал, дает возможность подытожить следующее:

Полилингвистическая направленность, которая проявлялась в преподавании учебных курсов на нескольких языках, в изучении старых и новых европейских языков, в научных теоретических разработках, касающихся церковнославянского языка, была одной из существенных академических черт в образовательной практике КМА; многоязычие свидетельствовало о готовности восточнославянской науки и образования к многомерной интеллектуальной рецепции достижений других культур и в этом контексте является ценным историческим достоянием, которое может быть использовано современной социолингвистической и педагогической наукой в условиях глобализации и интеграции.

Список использованной литературы

1. Хижняк, З. І. Києво-Могилянська академія / З. І. Хижняк. – К.: Вища школа, 1981. – 236 с.

2. Жалованная грамота царя Иоанна и Петра Алексеевичей на беспрепятственное преподавание наук в Киево-братском коллегиуме, с назначением ректору и учителям жалованья от казны. 1694 года, 11 января // Памятники, изданные Киевской Комиссией для разбора древних актов. – Т. I–II. Изд-е 2-е. – Т. II. Киев: Тип. имп. ун-та Св. Владимира Н. Т. Корчак-Новицкого, 1897. – С. 488–492.

3. Жалованная грамота царя Петра Алексеевича, данная Киевской Академии в подтверждение предыдущей грамоты. 1701 года. 26 сентября // Памятники, изданные Киевской Комиссией для разбора древних актов. – Т. I–II. Изд-е 2-е. – Т. II. Киев: Тип. имп. ун-та Св. Владимира Н. Т. Корчак-Новицкого, 1897. – С. 492–497.

4. Тітов, Хв. Стара вища освіта в Київській Україні XVI – поч. XIX в. / Хв. Тітов. – К.: Друкарня Української Академії Наук, 1924. – 433 с.

5. Горський Вілен. Європейська академічна традиція в Києво-Могилянській академії / Вілен Горський // Релігійно-філософська думка в Києво-Могилянській академії: європейський контекст / редкол.: В. С. Горський та ін. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2002. – С. 7–38.

6. Хижняк, З. І. Історія Києво-Могилянської академії / З. І. Хижняк, В. К. Маньківський. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2008. – 203 с.

7. Вишне夫斯基, Д. Киевская Академия в первой половине XVIII столетия (Новые данные, относящиеся к истории этой академии за указанное время) / Д. Вишне夫斯基. – К.: Тип. И. И. Горбунова, 1903. – 371 с.

8. Luźny, R. Pisarze kręgu Akademii Kijowsko-Mohylańskiej a literatura polska / Ryszard Luźny. – Kraków, 1966. – 170 s.

9. Петров, Н. И. Киевская академия во второй половине XVII в. / Н. И. Петров. – Киев: Тип. г. Т. Корчак-Новицкого, 1895. – 171 с.

10. Петров, Н. И. О словесных науках и литературных занятиях в Киевской академии от начала ее преобразования в 1819 году / Н. И. Петров // Труды Киевской духовной академии. 1866. – Т. 2. – № 7. – С. 305–330; – Т. 3. – № 11. – С. 343–388; № 12. – С. 552–569; 1867. – Т. 1. – № 1. – С. 82–118; 1868. – Т. 1. – № 3. – С. 465–525.

11. Маслюк, В. П. Латиномовні поетики і риторики XVII – першої половини XVIII ст. та їх роль у розвитку теорії літератури на Україні / В. П. Маслюк. – К.: Наук. думка, 1983. – 234 с.

12. Зелінська, О. Ю. Українська барокова проповідь: мовний світ і культурні витoki / О. Ю. Зелінська. – Київ: Вид. дім Дмитра Бураго, 2013. – 408 с.

13. Циганок, О. Фунеральне письменство в українських поетиках та риториках XVII – XVIII ст.: теорія та взірці / О. Циганок. – Вінниця: ПП «ГД» Едельвейс і К», 2014. – 361 с.

14. Білодід, І. К. Києво-Могилянська академія в історії східнослов'янських літературних мов: [монографія] / І. К. Білодід. – К.: Наук. думка, 1979. – 199 с.

15. Могила, П. Ливось (1644 г.) с собственноручными замечаниями к нему Кассияна Саковича / П. Могила // Архив Юго-Западной России, издаваемый Комиссиею для разбора древних актов, состоящей при Киевском, Подольском и Волыньском Генерал-Губернаторстве. – Т. IX. – Ч. I. – Киев: Тип. Корчак-Новицкого, 1893. – 445 с.

УДК 37.091.12:159.955.4

Е. В. Ахраменко

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается роль рефлексивных умений в структуре общепрофессиональных умений учителя. Автором рассмотрены такие понятия, как «профессиональное самосознание», «профессиональное

самоуважение». Дан анализ видам педагогической рефлексии. Предложены методы, которые способствуют формированию рефлексивной культуры личности.

В соответствии с современной образовательной парадигмой учитель должен контролировать свой личностный рост, осуществлять рефлексию результатов своей профессиональной деятельности.

«*Профессиональная рефлексия*» учителя – это его способность отображать «внутренний мир» ученика [1, с. 60]. В педагогической деятельности рефлексия рассматривается как процесс анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникают новые пути ее решения [1].

Учителю должно быть присуще профессиональное самосознание и профессиональное самоуважение [2].

«*Профессиональное самосознание*» учителя включает профессиональную компетентность, способность к непрерывному образованию.

«*Профессиональное самоуважение*» подразумевает обретение уверенности в собственных силах, сведение к минимуму риска потери профессионального авторитета.

В соответствии с содержанием педагогической деятельности Н. В. Кузьмина выделяет следующие компоненты, которые требуют рефлексии [3, с. 57]:

– *специальная компетентность* – квалификация в области преподаваемого предмета;

– *методическая компетентность* – владение различными методами обучения;

– *психолого-педагогическая компетентность* – умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми;

– *дифференциально-психологическая компетентность* в области мотивов, способностей, направленности обучаемых – умение строить взаимоотношения с коллегами, учащимися;

– *аутопсихологическая компетентность* – знание о способах профессионального самосовершенствования, желание самосовершенствоваться.

Рефлексивный учитель обладает следующими умениями:

– обобщать опыт своей практической работы и применять в своей практике опыт своих коллег;

– адаптировать, или изменять учебный план, формы и методы обучения соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов;

– поддерживать дисциплину, создавать рабочее настроение;

- прогнозировать последствия своих профессиональных действий;
- проявлять профессиональную готовность при выполнении своих обязанностей в любых обстоятельствах.

Выделяют следующие функции рефлексии в педагогическом процессе [1, с. 27]:

- 1 диагностическую;
- 2 коррекционную;
- 3 организаторскую;
- 4 проектировочную;
- 5 смыслотворческую;
- 6 мотивационную;
- 7 коммуникативную.

Исходя из функций рефлексии, выделяют следующие ее виды:

I. Рефлексия деятельности. В качестве приемов могут быть использованы следующие:

1) «Лесенка успеха». *Нижняя ступенька – у «человечка» руки опущены (у меня ничего не получилось); средняя ступенька – у «человечка» руки разведены в стороны (у меня были проблемы); верхняя ступенька – у «человечка» руки подняты вверх (мне всё удалось).*

2) «Закрой глаза». *Учащиеся с закрытыми глазами отвечают на вопросы:*

- *Что нового я узнал сегодня на уроке?*
- *Что было особенно интересным и познавательным?*

II. Рефлексия настроения и эмоционального состояния. Здесь могут быть использованы следующие приемы:

1) «Солнышко». *Закончи предложение: «Мое настроение похоже на»:*

- *солнышко;*
- *солнышко с тучкой;*
- *тучку;*
- *тучку с дождиком;*

2) «Состояние моей души». *Изображается лесенка с пятью ступенями. Первая ступень – крайне скверно; вторая – плохо; третья – хорошо; четвертая – уверен в своих силах; пятая – комфортно.*

III. Рефлексия содержания учебного материала.

В конце урока подводятся его итоги. Учащиеся высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

- *сегодня я узнал...*
- *было интересно...*
- *было трудно...*

– я выполнял задания...

– я понял, что...

Учащиеся могут также выразить свои ощущения в конце урока.

1) Я ощущал себя:

– хорошо;

– уверенно;

– гордо;

– комфортно;

– неуверенно;

– испуганно;

2) Больше всего мне понравилось ...

3) Урок навел меня на размышления ...

4) Своей работой на уроке я доволен (не доволен), потому что ...

5) Я выбирал эти задания, потому что:

– они мне нравятся;

– они легче остальных;

– затрудняюсь ответить.

Выделяют три уровня педагогической рефлексии:

1. *Практический уровень.* Свои практические действия учитель анализирует и оценивает как «правильные» или «неправильные» в зависимости от степени их соответствия конкретным профессиональным знаниям.

2. *Каузальный уровень.* Учитель анализирует причины своих действий и их последствия, рассматривает конкретную ситуацию как проявление общих психологических и педагогических закономерностей.

3. *Критический уровень.* Цели, средства, контекст обучения рассматриваются учителем как проблемные, открытые к постоянному переосмыслению и развитию.

Использование специальных методов организации рефлексии способствует формированию рефлексивной культуры личности. В качестве рефлексивных методов могут быть использованы следующие.

1. Рефлексивный круг.

Все участники садятся в круг. Ведущий задаёт алгоритм рефлексии:

– Что нового Вы узнали?

– Что Вы почувствовали?

– Каковы причины этого?

– Как Вы оцениваете своё участие в занятии?

Все участники высказывают своё мнение. Ведущий завершает рефлексивный круг, обобщая полученную информацию.

2. Рефлексивная позициональная дискуссия.

Данный метод обеспечивает разработку микропроекта решения творческой задачи. Участники делятся на три группы. Каждая из групп выполняет определенную роль в процессе совместной деятельности. Первая из них разрабатывает проект решения проблемы. Излагая свое мнение решения проблемы, они должны обосновать свою позицию. Вторая группа должна найти альтернативные пути относительно предложенного варианта и опровергнуть утверждения первой группы. Таким образом, вторая группа предлагает свою программу действий. Третья группа анализирует и ищет интегрированные пути решения. Далее группы меняются «позициональными ролями» по кругу и весь процесс повторяется заново до прохождения полного цикла.

Рефлексия позволяет учителю анализировать сложившуюся педагогическую ситуацию, прогнозировать последствия своих профессиональных действий.

Список использованной литературы

1. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя / А. А. Бизяева. – Псков. – 2004. – 216 с.
2. Корчажкина, О. М. Построение рефлексивной модели современного учителя / О. М. Корчажкина // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 65–70.
3. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 56–61.

УДК 378.147:811'243:005.336.2

Л. С. Банникова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Компетентностный подход к подготовке специалистов в области преподавания иностранных языков предполагает формирование у будущих педагогов профессиональной компетенции, которая включает способность и готовность к оптимальной организации, планированию и осуществлению учебно-воспитательного процесса. Важными условиями повышения эффективности современного образовательного процесса являются вовлечение каждого студента в активный

познавательный процесс; организация совместной работы в сотрудничестве при решении учебных проблем; обеспечение аутентичности видов, содержания учебной деятельности и современных средств обучения; доступ к информации для формирования собственного аргументированного мнения.

Потребности современного общества ориентируют высшую школу на подготовку квалифицированного специалиста, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту. Сфера образования также нуждается в инициативных, творческих специалистах, способных к постоянному самообразованию и поиску новых эффективных способов преподавания. Компетентностный подход к подготовке будущих учителей иностранных языков ориентирует на формирование у будущих педагогов профессиональной компетенции [1, с. 39].

Компоненты профессиональной компетенции, выделенные в Государственном стандарте, ориентируют на формирование творчески развитой личности, способной профессионально ставить и решать задачи гуманистического образования. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка включает способность и готовность к оптимальной организации, планированию и проведению учебно-воспитательного процесса; к анализу дидактических возможностей учебного материала и уровня развития обучаемых; к правильному выбору методов и форм организации учебного процесса, стиля педагогического общения при установлении контакта с ученическим коллективом и родителями. Выпускник факультета иностранных языков должен уметь оценить действие или ошибку ученика, определить причины и мотивы, скрывающиеся за ними; выбрать адекватную учебную цель, прием обучения или форму педагогического воздействия; оценить эффективность средств обучения, методов и приемов, возможные результаты их использования.

Большинство методистов в качестве важных условий повышения эффективности современного образовательного процесса выделяют:

– вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс, предусматривающий практическое применение изученного материала;

– совместную работу в сотрудничестве при решении разнообразных учебных проблем и ситуаций;

– аутентичность как обязательное свойство любой деятельности, осуществляемой на занятии, и как качество современных средств обучения, используемых в учебном процессе;

– доступ к информации для глубокого изучения той или иной проблемы и формирования собственного аргументированного мнения.

Активное вовлечение студентов в учебный процесс и организация совместной работы в сотрудничестве возможны на основе широкого использования активных и интерактивных форм проведения занятий [2, с. 58]. Под активными и интерактивными приемами обучения понимаются виды деятельности, которые требуют творческого подхода к учебному материалу и создают оптимальные условия для самостоятельной работы обучающихся: деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, коллективная мыслительная деятельность, дискуссии, работа над проектами и т. д. [3, с. 172].

Они побуждают студентов к творческой переработке усвоенного материала при личностной и деятельностной ориентации процесса обучения; способствуют развитию личности обучаемого, раскрытию его творческих способностей, формированию самостоятельности мышления. Следовательно, их можно рассматривать как средство формирования профессиональных компетенций специалиста, владеющего культурой профессионального и межличностного общения, способного к саморефлексии и самооценке.

Проблеме аутентичности в последние годы уделяется большое внимание в методике преподавания иностранного языка. В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный, настоящий, подлинный». Важность данной методической категории определяется тем, что одной из практических задач подготовки специалистов в области иностранных языков является обучение в условиях, приближенных к реальным (аутентичным).

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что до сих пор единого определения аутентичности в методике не сформулировано. Исследователи рассматривают аутентичность и как общую характеристику учебного процесса, и как совокупность целого ряда условий, которые затрагивают все стороны учебного процесса от создаваемых ситуаций общения до используемых в учебном процессе средств обучения. Причем, для каждого из составных элементов занятия – учебных материалов, заданий, ситуаций общения, атмосферы занятия, форм и видов учебного взаимодействия – выделяются специфические критерии, позволяющие классифицировать их как аутентичные или неаутентичные.

Собственный педагогический опыт показывает, что аутентичность учебного процесса при формировании профессиональной компетенции в рамках дисциплин «Методика преподавания иностранных языков» и «Профессиональное общение» обеспечивается за счет создания реальных педагогических ситуаций или фрагментов педагогического

процесса, характеризующихся реальными целями, содержанием, формами и методами взаимодействия его участников. Анализ и разыгрывание конкретных учебных ситуаций, организация коллективной мыслительной деятельности, дискуссий, обеспечивают аутентичность овладения средствами и методами профессиональной деятельности учителя, умением эффективно строить учебный процесс в соответствии с конкретными задачами и условиями обучения иностранному языку.

Кейс-технология или метод учебных конкретных ситуаций, как прием обучения действием, обеспечивает аутентичность учебных материалов, заданий, ситуаций общения, атмосферы занятия, форм и видов учебного взаимодействия. Обеспечивается обмен знаниями, идеями, способами деятельности, каждый участник вносит свой вклад в конечный продукт. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Кейсы с четко сформулированной методической проблемой обладают большим методическим потенциалом. Они позволяют диагностировать учебную ситуацию и обеспечивают студентам опыт самостоятельного принятия решения по обозначенной проблеме.

Учебные кейсы без четкого выделения методической проблемы ставят более сложную задачу. Студенты должны самостоятельно выявить проблему и определить возможные пути ее решения. Данный вид кейсов формирует опыт рационального профессионального поведения и проектирования обучающей деятельности в реальных педагогических ситуациях.

Кейс-технология позволяет одновременно использовать аутентичный учебный материал и предусматривает аутентичные способы использования этого материала в учебном процессе, и тем самым формирует у студентов способность анализировать реальную ситуацию и определять проблему с учетом конкретных условий и фактической информации, разрабатывать способы принятия решения, применять теоретические знания на практике, учитывать разные точки зрения.

Использование конкретных учебных ситуаций на семинарских и практических занятиях по методике позволяет применять и другие интерактивные приемы: «мозговой штурм», технологию развития критического мышления, дискуссию, по основным, но расходящимся решениям, анализ и рефлексии совместной деятельности.

Работа с кейсами обеспечивает использование основных этапов учебного процесса, составляющих технологию развития критического мышления. Получение фактической информации о реальной методической

ситуации соответствует стадии вызова. На этой стадии активизируются знания студентов и личный опыт, связанный с представленной ситуацией, формулируется проблема, подлежащая решению. Процесс сотрудничества, группового и коллективного разбора ситуации с разных точек зрения, совместного выбора способов, этапов, последовательности действий для решения проблемы, соответствует стадии осмысления. Этап рефлексии включает анализ учебной деятельности, самоконтроль собственных действий, личностную самооценку.

Таким образом, учет описанных компонентов современного процесса обучения позволяет сделать его личностно-ориентированным, сформировать у будущего учителя иностранного языка способность видеть методические проблемы, ставить четкие задачи, разрабатывать оптимальные пути их достижения, используя накопленный потенциал, включающий как знания, умения, опыт, так и личные качества.

Список использованной литературы

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 37–42.

2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред.: Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 273 с.

УДК 178 147:004

А. П. Дробышева
(БГУИР, Минск)

РАБОТА КУРАТОРА В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается институт кураторства в высших учебных заведениях и определяются основные компоненты модели кураторской деятельности. Автор анализирует профессиональные педагогические умения, необходимые для реализации функций куратора, и выделяет наиболее актуальные пути решения проблем в данной области, давая ряд рекомендаций.

Быстрая и успешная адаптация студентов первого курса к жизни вуза является залогом успешности овладения ими профессией. Информированность студентов, забота об их жизни, воспитание и координирование их деятельности – то, чего порой не хватает не только первокурсникам, но и студентам старших курсов. Существенная роль в решении данных вопросов отводится кураторам академических групп [1].

В современном постоянно меняющемся обществе куратор не только должен иметь большой профессиональный опыт, но и владеть современными социально-педагогическими технологиями и знаниями, в полной мере осуществлять образовательную программу, своевременно информировать студентов, заботиться о росте нравственного уровня своих подопечных [1].

Необходимо отметить, что сегодня институт кураторства не является идеально проработанным и совершенным звеном. Актуальным является и вопрос специальной подготовки кураторов.

Обобщив опыт организации кураторской работы во многих вузах, преподаватели Пермского государственного технического университета, Т. П. Царапина, Т. А. Ульрих, И. В. Никулина, выделяют так называемую *обобщенную модель кураторства*.

Принципами реализации данной модели являются: принцип ведущей деятельности (кураторство как деятельность), принцип гуманизации, принцип отношений и комплексного подхода (кураторство как взаимодействие), системный принцип учета индивидуальности, ориентации на зону ближайшего развития, единства согласованности и преемственности (кураторство как педагогическое воздействие), принцип целеполагания, принцип объективности, принцип профессиональной мобильности, принцип детерминации, принцип саморазвития, принцип обеспечения полноты и непрерывности (кураторство как становление профессионала) [2].

Характеризуя модель кураторской деятельности, следует также остановиться и на основных ее *компонентах*. Компонентами обобщенной модели кураторства являются: целеполагание, мотивационный компонент, ориентировочный компонент, исполнительский и контрольно-оценочный [2].

Целеполагание предполагает постановку целей деятельности куратором. По мнению Т. П. Царапиной и ее коллег на первое место среди целей кураторской деятельности необходимо поставить именно создание благоприятных отношений, способствующих формированию и сплочению коллектива студентов, потому что только в атмосфере сотрудничества и взаимопомощи можно достичь самораскрытия каждого члена коллектива. Состояние дискомфорта и

высокого нервно-психического напряжения мешает свободной реализации творческого потенциала личности и формированию важных личностных качеств.

Мотивами кураторской деятельности могут быть интерес к взаимодействию в системе «человек – человек», профессиональное самосовершенствование, самоутверждение.

Ориентировочный компонент деятельности куратора включает в себя выбор средств, способов и путей достижения целей, выбор критериев оценки своей деятельности, планирование действий, оценки времени, необходимого для его достижения.

Исполнительский компонент предполагает проведение индивидуальной и групповой работы со студентами. В зависимости от выбранного мероприятия (педагогического воздействия) содержание будет изменяться.

Контрольно-оценочный компонент – один из важнейших компонентов кураторской деятельности. В кураторской деятельности контроль должен быть в первую очередь прогностическим. Это значит, что куратор, при планировании своей деятельности, должен спрогнозировать возможные результаты каждого мероприятия и уровень его воздействия на студента, предвидеть результаты своей деятельности, и быть готовым внести нужные коррективы. Управление деятельностью осуществляется посредством обратной связи, которая вводится на каждом ее этапе. Именно введение операционного контроля позволяет выявить промежуточные результаты и оперативно внести коррективы в происходящие события и устранить возможный нежелательный эффект. Куратор осуществляет оценку результатов по выполнению каждой из поставленных целей, делает анализ как положительных моментов, так и отрицательных, стремясь найти объективную причину того или иного явления.

Итоговый контроль позволяет куратору определить новые направления деятельности в диапазонах куратор-группа, куратор-студент, студент-студент.

Все вышеперечисленные компоненты способствуют более успешной адаптации студентов первого курса.

Относя кураторство к профессиональной сфере деятельности педагога вуза, необходимо также отметить *профессиональные качества*, которыми должен обладать куратор. К ним относят: педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую интуицию, педагогическую наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическую находчивость, педагогическое предвидение, педагогическую рефлексивность [3].

В Республике Беларусь деятельность куратора регламентирована рядом нормативных документов, в соответствии с которыми куратор учебной группы имеет права и обязанности, выполняя свои непосредственные *функции*: информативную, организационную, коммуникационную, контролирующую, творческую.

Для эффективной реализации этих функций необходим определенный уровень сформированности *профессиональных педагогических умений*:

- аналитические умения – умение расчленять педагогические явления, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить закономерности и делать выводы в соответствии с основными задачами;

- прогностические умения – правильная постановка целей и задач, предвидение результатов и путей достижения целей, определение этапов деятельности и времени реализации каждого этапа;

- конструктивные умения – подробное планирование будущей деятельности, учет интересов и потребностей студентов, разные виды планирования (тематическое, социокультурное и т. д.);

- рефлексивные умения – оценка своей деятельности и деятельности студентов на основе сопоставления поставленных целей и достигнутых результатов, оценка эффективности содержательного компонента деятельности куратора, средств деятельности, выявление причин успехов и неудач, ошибок и затруднений как деятельности куратора, так и деятельности студентов;

- коммуникативные умения – умение понимать других, интерпретировать информацию о сигналах партнера по общению, организовывать и управлять общением, владение педагогической технологией стимулирования общения;

- организаторские умения – умение вовлечь студентов в свою деятельность, стимулировать интерес к различным видам и сферам деятельности, способность управлять совместной творческой деятельностью студентов, организовывать контроль за студенческой деятельностью с применением гибких форм и методов [2].

В свете модернизации высшего образования в Республике Беларусь институт кураторства также должен претерпевать изменения. Многие преподаватели различных университетов изучают зарубежный опыт кураторской деятельности, обмениваются мнениями и идеями по данному вопросу на международных конференциях, выделяют проблемы в данной области, предлагают пути их решения. В качестве наиболее актуальных выделяют следующие:

1. Необходимо совершенствовать систему организационно-методического обеспечения деятельности кураторов. Назрела необходимость

подготовки и издания сборника учебно-методических рекомендаций и мультимедийного учебного курса, а также проведение вузовских и городских научно-методических семинаров по проблемам работы кураторской службы.

2. Требуется совершенствования нормативная документация, определяющая статус куратора в вузе.

3. Следовало бы более полно и точно разработать вопросы организационно-педагогической деятельности куратора [1].

Для реализации вышеперечисленных проблем предлагаются следующие рекомендации:

1. Активизировать работу кураторов Республики Беларусь и стран СНГ, интернет-страниц на сайтах отделов воспитательной работы вуза «В помощь куратору», на которой могут быть опубликованы методические материалы и статьи об опыте работы кураторов Беларуси и России, а также материалы преподавателей дальнего зарубежья, связанные с работой куратора. Технически их можно было бы сделать интерактивными, что нашло бы широкую реализацию в непосредственной практической деятельности куратора.

2. На курсах повышения квалификации преподавателей вуза необходимо ввести занятия по подготовке кураторов академических групп, что способствовало бы повышению уровня компетентности преподавателей в организационной и психолого-педагогической работе со студентами первого курса. Особое внимание при проведении таких занятий следовало бы уделить вопросам педагогики и психологии высшей школы, специфики воспитательной работы в вузе и методики работы куратора [1].

3. Более того, с развитием информационных технологий становится все более популярной идея создания специальных компьютерных программ для кураторов. Примером такой программы является 1С: «Электронный куратор».

Данная программная система позволяет избавить кураторов от бумажной работы, а необходимую информацию хранить в единой информационной среде. Система позволяет хранить все данные о студентах, формировать отчеты и графики успеваемости и посещаемости студентов, отправлять уведомления на электронную почту студентов и родителей.

Также одним из преимуществ данной системы является возможность синхронизировать ее с результатами и статистическими данными модульно-рейтинговых систем, которые уже функционируют в большинстве вузов. Это поможет куратору своевременно и быстро информировать родителей об успеваемости студентов.

Список использованной литературы

1. Корзун, О. С. О роли кураторской службы в современной системе учебно-воспитательного процесса в вузе / О. С. Корзун // Учебно-воспитательный процесс в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ggau.by:8888/downloads//ПРВШ_2013/28.pdf – Дата доступа: 10.10.2015.

2. Царапина, Т. П. Эффективная организация кураторской деятельности: учеб.-метод. пособие / Т. П. Царапина, Т. А. Ульрих, И. В. Никулина; Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2010. –147 с.

3. Агейко, О. В. Роль и функции куратора в воспитательном процессе / О. В. Агейко // В помощь куратору [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pac.by/ru/ideological-and-educational-work/soc-psihologic-rabota/to-assist-the-curator>. – Дата доступа: 11.10.2015.

УДК 378.147:005.321:005.336.2:316.77 – 057.875

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

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

В настоящей статье рассматриваются такие понятия, как профессионально-коммуникативная компетенция, социокультурный подход, описываются основные положения социокультурного подхода. Также в статье представлена структура профессионально-коммуникативной компетенции в рамках социокультурного подхода и средства развития социокультурной компетенции.

В настоящее время существует большое количество подходов к обучению в целом, предлагаемых методикой, педагогикой, дидактикой и другими науками, и к обучению иностранным языкам, в частности. В последнем случае наиболее актуальным подходом является коммуникативный. Приверженцы данного подхода ставят целью обучения иностранному языку коммуникативную компетенцию, которая является одной из составляющих профессиональной компетенции

будущих преподавателей иностранного языка. Коммуникативная компетенция – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей языка; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и составлять связанные высказывания [1, с. 7].

Коммуникативная компетенция является ведущей для методики преподавания иностранного языка и включает в себя ряд других компетенций, одной из которых является социокультурная компетенция. С понятием «социокультурная компетенция» неразрывно связано такое понятие, как социокультурный подход в обучении иностранным языкам. Рассмотрим подробнее, что же из себя представляет социокультурный подход.

Социокультурный подход – это один из подходов к обучению иностранным языкам, согласно которому занятия по иностранному языку проводятся в тесном взаимодействии с изучением страны и культуры изучаемого языка. Социокультурный подход выражается в ориентации обучения на диалог культур, усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, приобщает к культуре страны изучаемого языка. Обучение иноязычному общению протекает в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира. Главное внимание на занятиях уделяется обучению культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп в странах изучаемых языков [2].

Социокультурный подход к обучению иностранным языкам основывается на следующих положениях:

1) обучение иноязычному общению в контексте диалога культур по принципу расширяющегося круга (от соизучаемых этнических, суперэтнических и социальных субкультур соизучаемых стран к изучению культурно-исторических пластов в современной цивилизации);

2) социокультурное обогащение иноязычной практики студентов на основе глобализации и культуроведческой социологизации содержания обучения ИЯ во взаимодействии с его страноведческим и лингвострановедческим обогащением;

3) междисциплинарность в социокультурном и коммуникативном развитии филологов-билингвов. Междисциплинарной базой для социокультурного образования средствами иностранных языков служит страноведчески маркированное культуроведение, посредством которого

обогащаются знания обучаемых о социокультурном портрете языков, стран и регионов, народов, об историко-культурном фоне их развития, о культуре взаимодействия индивида и государства, общества, природы и человека, различных социумов и индивида с самим собой, культуры межэтнического общения в соизучаемых сферах;

4) учет профиля подготовки специалиста на языковых факультетах в выборе направленности и содержания социокультурной подготовки студентов в условиях иноязычного учебного общения;

5) опора на сопоставительное соизучение языков и культур;

б) сбалансированность учебных и внеучебных форм деятельности студентов по овладению нормами межкультурного общения в изучаемых сферах [3, с. 214–215].

С понятием социокультурный подход тесно связано такое понятие, как социокультурная компетенция. Социокультурная компетенция может быть определена как набор навыков и умений, которыми должен овладеть изучающий иностранный язык для того, чтобы понять культурные особенности изучаемого языка, а также это знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения, этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь носителем другой культуры.

Социокультурная компетенция представляет собой сложное явление и включает в себя следующие компоненты:

1) культурологический компонент, сюда относится этнокультурный, историко-культурный и социокультурный фон;

2) социолингвистический компонент, который включает в себя языковые особенности представителей разных социальных слоев, поколений, общественных групп, полов и диалектов;

3) лингвострановедческий компонент характеризуется лексическими единицами с национально-культурной семантикой и умением их применять в ситуациях межкультурного общения;

4) социально-психологический компонент – это владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре.

Как и любую другую компетенцию социокультурную компетенцию нужно развивать. Существуют различные средства развития социокультурной компетенции. К ним относятся следующие:

1) различные мультимедийные курсы обучения иностранным языкам такие, например, как “Polyglot”, “English. Talk to me”, “ComTutor”, “Tell me more”, “English Platinum” и другие. Многие из таких курсов обладают возможностью распознавания речи, то есть нет необходимости использования клавиатуры при работе с компьютером

и можно «общаться» с компьютером через микрофон. Некоторые курсы предусматривают общение с носителями языка посредством Интернет-форумов, электронной переписки со студентами и преподавателями-носителями языка, также сюда можно отнести различные чаты, общение в социальных сетях и посредством Skype;

2) ещё одним средством развития социокультурной компетенции являются мультимедийные энциклопедии, такие как “Brittanica”, “Wikipedia”, “Microsoft Encarta Encyclopedia” и другие. Такие энциклопедии совмещают аудио, видео- и текстовую информацию обо всех аспектах знаний о странах мира, а также дают возможность свободно перемещаться по информационному пространству и тем самым являются прекрасным средством пополнения социокультурных знаний учащихся;

3) глобальная сеть Интернет также является средством развития социокультурной компетенции изучающих иностранные языки и в этом контексте может выступать как виртуальная социокультурная и языковая среда.

Однако самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является погружение студентов в реальную иноязычную среду посредством их участия в различных программах по обмену студентами, которые организуют высшие учебные заведения, либо самостоятельное участие в различных программах, которые предлагают обучение и/или работу, где учащиеся могут овладеть знаниями, навыками и умениями, необходимыми для формирования социокультурной компетенции.

Таким образом, необходимо сказать о том, что социокультурная компетенция, которая включает в себя лингвострановедческий, социально-психологический, социолингвистический и культурологический компоненты, является важной составляющей профессионально-коммуникативной компетенции студентов, так как невозможно изучить иностранный язык в отрыве от культуры и истории страны изучаемого языка.

Список использованной литературы

1. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвинко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – С. 7–14.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М., 2009. – Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/1897/СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ_ПОДХОД. – Дата доступа: 04.07.2015.

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

УДК 378.637.811

Н. Г. Новицкая

(МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

НАВЫКИ И УМЕНИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассмотрены перцептивно-стратегические навыки и умения, а также коммуникативные навыки и умения самопрезентации как составляющие межкультурной компетенции. Отмечено, что перцептивно-стратегические навыки и умения формируют способность выбрать нужную стратегию самопрезентации и оценить ситуацию, в рамках которой происходит демонстрация собственного образа, в то время как коммуникативные навыки и умения способствуют преодолению стилистического, фонетического и логического барьеров в процессе самопрезентации.

В настоящее время одной из значимых составляющих межличностного общения является создание коммуникантами определенного впечатления о себе, т. е. самопрезентация. Все чаще навыки самопрезентации необходимы в условиях межкультурной коммуникации, где выбор средств, стратегий и тактик самопрезентации определяется той культурой, в рамках которой происходит взаимодействие между людьми.

Целью обучения иностранным языкам, в связи с этим, становится формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет нужен для жизни, для общения в реальных ситуациях и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур.

Межкультурная компетенция – это способность, которая «позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [1, с. 7]. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит, во-первых, гибко реагировать на всевозможные непредвиденные ситуации в ходе беседы; во-вторых, определить соответствующую линию

речевого поведения; в-третьих, правильно выбрать конкретные средства коммуникации и, наконец, в-четвертых, употребить эти средства в соответствии с предлагаемой ситуацией.

В этом случае языковая личность способна осуществлять самопрезентацию, базирующуюся на знаниях об особенностях вербальной иноязычной коммуникации (знания о строе языка, которые используются в процессе овладения навыками самопрезентации; знания о речевых и стилистических нормах иноязычного взаимодействия в определённых ситуациях); знаниях об особенностях невербальной иноязычной коммуникации (знания об особенностях телодвижения и оформления пространства); знаниях об особенностях интонационного оформления речи; знаниях, способствующих формированию имиджа; знаниях об особенностях соотношения вербальных и невербальных средств коммуникации; социокультурных знаниях (знания об оперировании нормами и правилами поведения в рамках той или иной лингвокультуры). В свою очередь, данные знания способствуют формированию практических навыков, необходимых для создания желаемого образа своего «Я».

Следовательно, говоря о самопрезентации как составляющей межкультурной компетенции, важно иметь в виду, что она охватывает как область знания, так и область умений и навыков.

Ведущими в данном случае, на наш взгляд, являются две группы навыков и умений: *перцептивно-стратегические навыки и умения; коммуникативные навыки и умения.*

Перцептивно-стратегические навыки и умения включают в себя практические навыки, необходимые для создания желаемого образа своего «Я». Они формируют способность выбрать нужную стратегию самопрезентации и оценить ситуацию, в рамках которой происходит демонстрация собственного образа, оценить собеседника, а также готовность и умение воспринимать и интерпретировать как своё поведение, так и поведение партнёра. К ним мы отнесли:

- умение программировать процесс самопрезентации;
- навыки и умения эмоционально-психологической саморегуляции;
- умение завоевать внимание собеседника, оказать влияние на него;
- умение верно воспринимать и оценивать свой эмоционально-психологический настрой и эмоционально-психологический настрой своего собеседника;
- умение адекватно воспринимать ситуацию взаимодействия и прогнозировать поведение собеседника в данной ситуации;
- навыки адекватного оперирования нормами речевого и неречевого поведения, принятыми в той или иной лингвокультуре;

- умение положительно представить себя и вызвать симпатию у партнёра по общению;
- умение осуществлять обратную связь;
- умение выработать уверенность в себе и быть убедительным.

Коммуникативные навыки и умения должны способствовать преодолению смыслового (связанный со значением слова), стилистического, фонетического и логического барьеров в процессе самопрезентации. В нашем случае коммуникативные навыки и умения также предполагают умения и навыки, способствующие выбору нужной линии речевого поведения, которая будет соответствовать поставленной коммуникативной задаче (в нашем случае – формирование положительного образа своего «Я»). Таким образом, данную группу представляют *языковые, речевые и технические навыки и умения*.

Языковые навыки предполагают овладение языковыми средствами самопрезентации и оперирование ими в процессе формирования положительного образа своего «Я». Иными словами, они способствуют грамотному лексико-грамматическому оформлению речи. Они направлены на правильный выбор лексико-грамматических средств самопрезентации в зависимости от стратегии формирования положительного образа своего «Я». Для эффективной самопрезентации необходимы следующие языковые навыки и умения: умение правильно выбирать и употреблять грамматические конструкции, а также слова и словосочетания, помогающие выразить своё мнение или опровергнуть чью-либо точку зрения; навыки владения языковыми средствами аргументации, убеждения и акцентирования внимания; навыки оперирования языковыми средствами, выражающими интенцию. В данную группу также отнесём владение эмоционально-экспрессивной лексикой: умение употреблять слова-интенсификаторы и эмоционально окрашенную лексику, а также лексику, грамматические и стилистические конструкции, выражающие удивление и позволяющие передать эмоциональное состояние и настроение, что обеспечивает эффективное взаимодействие и взаимопонимание с собеседником.

Речевые умения помогают конструировать речевое поведение с учётом национально-культурной специфики англоязычного коммуникативного поведения. В данную группу мы включили такие навыки и умения, как умение убеждать за счёт аргументированной и логически выстроенной речи; умение приводить достоверные доводы или аргументы и умение их обосновывать; умение придавать своему высказыванию точность, ясность и целесообразность; умение адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию, строить выразительное высказывание и акцентировать внимание собеседника на своём

образе за счёт проявления собственного интереса к тому, что говорится, положительного преувеличения своих достоинств и способностей, а также за счёт выражения интенции и намерения к каким-либо действиям; умение поддерживать беседу.

Технические навыки и умения в целом раскрывают способность к невербальной коммуникации. К ним мы отнесли умение расположить к себе мимикой, жестами и внешним видом с целью привлечения внимания собеседника; умение адекватно соотносить невербальные средства коммуникации с ситуацией общения и своим эмоциональным состоянием, а также эмоциональным состоянием собеседника или аудитории; умение синхронно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации; умение работать голосом, правильно выбирать темп и ритм речи; иноязычные интонационные навыки и умения.

Таким образом, профессиональная культура современного специалиста, кроме профессиональных знаний и навыков, должна включать навыки самопрезентации. Перцептивно-стратегические навыки и умения, а также коммуникативные навыки и умения, которые представлены языковыми, речевыми и техническими навыками и умениями, являются главным звеном в содержании обучения средствам выражения коммуникативной самопрезентации и составляют иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся, направленную на развитие способности самовыражения в условиях межкультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 351 с.

УДК 37.091.3:811.111'34

Т. Н. Полевая, Е. В. Поборцева
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КРЕАТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются основные принципы и подходы создания креативности при обучении фонетике на практических занятиях. Раскрываются основные понятия и теоретические концепты, связанные с системно-деятельностным и коммуникативным подходами,

приводятся наглядные примеры реализации принципа креативности при обучении студентов. В статье подчеркивается, что реализация принципа креативности на занятиях через выполнение творческих заданий и работ помогает развитию речевой активности, содействует успешному усвоению материала.

Методика обучения иностранному языку развивается и модернизируется вместе с обществом, наукой и прогрессом в мире.

Главной целью современного образовательного процесса является воспитание творчески активной, ответственной, самостоятельной личности, готовой к созданию новых форм общественной жизни, способной к преобразованию действительности, направленной на саморазвитие. Для реализации данных принципов в обучении используются различные подходы и методы, одним из которых служит принцип креативности.

В психолого-педагогической науке креативность – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Американский психолог А. Маслоу также отмечает, что креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды [1].

Основополагающий аспект принципа креативности в обучении – это формирование у студентов способности самостоятельно создавать новое и находить решение нестандартных задач, самостоятельное «открытие» ими новых способов действия, что стало в современном мире неотъемлемой частью жизненного успеха любого человека.

В обучении иностранному языку на современном этапе основной задачей является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, рассматриваемой как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, которые позволяют обучаемому целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения, успешному достижению которой способствует реализация принципа креативности.

Задача любого преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы интерес учащихся к предмету, который наблюдается у них в начале обучения, был постоянным и устойчивым. Реализация принципа креативности на занятиях через выполнение творческих заданий

и работ не только позволяет создать и закрепить мотивацию, но и способствует снятию усталости, релаксации, помогает развитию речевой активности, содействует успешному усвоению материала и обогащению личности в целом. Совместное решение творческих проблем позволяет решить и ряд воспитательных задач – например, снять барьеры в межличностном общении, наладить контакт между студентами в малых группах и создать на занятии атмосферу сотрудничества.

Принцип креативности в обучении иностранному языку на современном этапе реализуется в рамках различных подходов (системно-деятельностный, коммуникативный, эмоционально-смысловой и др.).

Рассмотрим системно-деятельностный подход, который подразумевает более гибкое и прочное усвоение знаний студентами, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области, дает возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний, повышает мотивацию и развивает интерес к обучению, обеспечивает условия для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания, а особенно в изучении иностранного языка. Важно отметить, что данный подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, разнообразие индивидуальных образовательных подходов.

При креативном обучении иностранному языку важная роль отводится и коммуникативному подходу, который предполагает обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть максимально естественному общению. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий. Отметим, что основное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, грамматика служит фундаментом для достижения этой цели.

Рассмотрим ряд примеров реализации принципа креативности через призму системно-деятельностного и коммуникативного подходов при обучении студентов практической фонетике.

Традиционно обучение практической фонетике предполагает отработку звуков и интонации через многократное повторение за образцом, который предъявляется преподавателем или записан на носителе, а также через заучивание и инсценировку диалогов и сказок. Необходимо также отметить и роль теоретического материала,

на изучение которого также отводится определенная доля времени семинарских и практических занятий.

Представляется, что применение принципа креативности на этапе введения и закрепления нового теоретического материала должно быть направлено на формирование аналитического мышления, постановку перед студентами проблем и вопросов, направленных в первую очередь на самостоятельную формулировку правил через вывод закономерностей – т. е., в русле индуктивного подхода к обучению.

Вопросы, направленные на проверку понимания прочитанного, должны поощрять активное усвоение материала, в отличие от пассивного (воспроизведение абзаца правила в ответ на вопрос). Хорошим примером заданий на данном этапе могут быть задания на исправление ошибок в правилах, обсуждение возможных вариантов в формулировке, сравнение определений, предлагаемых разными лингвистами и выявление достоинств каждого из них.

На этапе тренировки звуков и интонации применение принципа креативности может быть связано с созданием широкого контекста преподавателем или самими учениками (в зависимости от уровня группы и их знакомства с заданиями такого типа) – так, например, традиционную формулировку задания «прочитайте вопросы, используя высокий восходящий тон» стоит заменить на более коммуникативную «Представьте, что вам – 80 лет и вы очень плохо слышите. Переспрашивайте у своих родственников все, о чем они вам будут рассказывать». Задания такого характера позволят студентам отработать нужную интонацию именно в контексте ее естественного употребления в речи, а также помогут им задействовать свой актерский потенциал, расслабиться на уроке и снять страх перед ответом.

Этап речевой практики на занятиях по практической фонетике иностранного языка обычно проводится в виде чтения, воспроизведения наизусть или инсценировки отрывков текста. Принцип креативности здесь может быть реализован в первую очередь при помощи смещения фокуса при чтении текста – от лица рассказчика к любому другому персонажу: «Перескажите эту историю от лица ...» Важно напомнить студентам, что различные персонажи будут обладать различным темпом речи, высотой голоса, манерой расстановки пауз и ударений, возможно, будут обладать какими-то специфическими особенностями (иностранный акцент, заикание и т. п.). Такое задание позволит обратить внимание студентов и на те особенности речи, которые останутся постоянными для любого персонажа в условиях данного текста (зависимость ударений от коммуникативного типа предложения, позиция ядерного слова, ритмичность предложений).

На этапе контроля знаний ведущую роль должна играть самостоятельная деятельность студентов, где преподаватель будет выполнять функции модератора. Студенты заранее готовятся к последнему занятию по теме, создают задания для своих одноклассников, направленные как на проверку теоретических знаний, так и практических умений. На самом занятии группа делится на команды, которые набирают очки, выполняя задания, предложенные соперниками.

Принципу креативности следует и проектная методика, где студенты используют все доступные им средства для создания проекта по теме.

Таким образом, реализация принципа креативности приобретает сегодня особую актуальность, поскольку позволяет студентам чувствовать себя на занятии более комфортно с психологической точки зрения, повышает активность познавательной деятельности, дает возможность задействовать знания из смежных дисциплин и отразить в учебной деятельности свои личные интересы и предпочтения.

Список использованной литературы

1. Маслоу, А. Мотивация и личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://training-center.bg/wp-content/uploads/2013/02/11-Абрахам-Маслоу-МОТИВАЦИЯ-И-ЛИЧНОСТЬ.pdf>. – Дата доступа: 30.05.2016.

УДК 37.02:316.77:316.61

Т. В. Починок

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматривается личностно-развивающий подход в обучении межкультурному общению. Обосновывается значение развития личности обучаемого для эффективного межкультурного общения с иноязычным коммуникантом. Особый акцент автор делает на развивающем аспекте иноязычного образования, целью которого является развитие способностей социокультурной наблюдательности, социокультурной непредвзятости, эмпатии и коммуникативной гибкости.

На современном этапе доминантой системы образования является личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированным обучением в современной педагогике называют обучение, обеспечивающее развитие прежде всего тех качеств личности, которые помогут человеку занять в жизни активную, ответственную, «авторскую» позицию на основе осознанного целенаправленного саморазвития.

Ориентация учебного предмета «Иностранный язык» на развитие личности учащегося и на ее формирование как поликультурной означает, что в процессе обучения иностранному языку необходимо соблюдать следующие условия:

- вовлеченность учащегося в процесс обучения как активного субъекта;
- условия для самовыражения и самореализации личности ученика;
- актуализации учебно-познавательной деятельности ученика и овладение им способами осуществления этой деятельности;
- создание учеником в процессе обучения личностно значимого образовательного продукта;
- включение ученика в виды деятельности, обеспечивающие высокий уровень его самостоятельности в добывании знаний и формировании умений, накопление опыта использования знаний и умений [1].

В центре внимания – личность ученика, его учение, его познавательная деятельность, которая имеет для него личностный смысл.

Личностно-ориентированное обучение можно рассматривать как одну из разновидностей развивающего обучения. Согласно утверждениям В. В. Давыдова [2], развивающим считается обучение, которое построено на основе ведущей деятельности конкретного возрастного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих психических новообразований. Специфика личностно-ориентированного обучения в отличие от других концепций развивающего обучения заключается в ориентации на преимущественное развитие субъективности ученика, на запуск соответствующих возрасту механизмов саморазвития, тогда как остальные концепции ставят во главу угла интеллектуальное развитие, а субъективность является своего рода побочным продуктом и условием развивающего обучения.

В концепции личностно-развивающего обучения ключевыми являются такие понятия, как субъективность, личность, личностный рост и саморазвитие.

Личность – человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе (С. Л. Рубинштейн) [3].

В психологии существует огромное количество моделей психологической структуры личности. Остановимся на модели психологической структуры личности, разработанной вначале С. Л. Рубинштейном [3], а затем К. К. Платоновым [4]. Эта базовая модель исходит из личностно-деятельностного подхода. Данная структура включает в себя шесть взаимосвязанных подструктур. Они условно выделяются лишь для получения некоторой схемы целостной личности.

Основу личности составляет ее структура, т. е. относительно устойчивая связь и взаимодействие всех сторон как целостного образования. В личности выделяются следующие психологические составляющие, или подструктуры [3, с. 684]:

- самосознание;
- направленность личности (проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, мотивах деятельности, поведения и мировоззрения);
- темперамент и характер;
- психические процессы и состояния;
- способности и задатки;
- психический опыт личности (проявляется в темпераменте и характере).

Особенностями отдельных свойств этих подструктур, однако, не исчерпываются индивидуальные особенности личности, поскольку на эти подструктуры накладываются еще две общие подструктуры: характер и способности. Являясь подструктурами наложенными, выделяющимися из общей структуры личности, характер и способности представляют собой не самостоятельные подструктуры, а общие качества личности, включающие особенности каждой из четырех основных иерархических подструктур.

Способности – важнейший инструментарий личности. Чем более развиты у человека способности, тем больше он может сделать. Главные способности человека – это умственные, волевые, душевные и телесные способности. В личности есть много и других интересных и важных частей и элементов (самосознание и роли, самооценка и уровень притязаний, убеждения и ценности), но такая детализация возможна лишь при анализе разных уровней структуры личности. Важно, что в зависимости от типа и уровня развития личности в человеке есть или отсутствует «Я»: хозяин, который умеет управлять своим внутренним содержанием.

Важно отметить, что личностно-ориентированное обучение не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития

личностных функций образовательного процесса. Личностные функции и субъективность – это в данном случае не характерологические качества ее (последние, кроме некоторых, так называемых общечеловеческих, у людей могут и должны быть разными), а те проявления человека, которые, собственно, и реализуют социальный заказ «быть личностью».

Личностно-ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, обеспечивает эффективное межкультурное общение (МКО). Культуроведческая направленность обучения, приобщение к культуре страны изучаемого языка, более глубокое осознание своей культуры, умение представлять ее средствами изучаемого языка, участие в диалоге культур возможна благодаря развитию личности обучаемого.

В соответствии с развивающим аспектом (Е. И. Пассов [7]), содержание иноязычного образования составляют социокультурные способности, которые позволяют осуществлять успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности обучаемого. Определим социокультурные способности, развитие которых позволит обучаемому реализовывать эффективное МКО и достичь взаимопонимания с иноязычным коммуникантом.

Адекватная прагматическая интерпретация речевого поведения иноязычного собеседника определяет стратегический выбор значимых единиц разных уровней и способов их организации. Для того, чтобы обучаемый умел делать правильные прагматические выводы из речевого поведения носителя изучаемого языка, у него необходимо развивать способность *социокультурной наблюдательности*, которая поможет ему ориентироваться в условиях иноязычной культурно-языковой среды. Социокультурная наблюдательность позволит обучаемому внимательно относиться к проявлению национально-специфических характеристик в процессе МКО и своевременно предотвращать коммуникативные сбои и возможные конфликтные ситуации.

Существенным психологическим барьером при восприятии и понимании носителя иной культуры в рамках МКО являются этнические стереотипы. Обособление индивидов в пределах общности «мы» объясняется действием механизма противопоставления другой общности «они». Принадлежность к тому или иному этносу способствует образованию этнических стереотипов у его представителей. Только взаимопонимание, основанное на признании иных ценностей, на признании у другого человека прав на эти ценности, на уважении к этим

ценностям, может и должно быть целью образования. Взаимопонимание – это понимание мнения другого человека, понимание того, что стоит за этим, как это соотносится с ценностями собеседника как представителя другой культуры, это признание права на исповедывание других ценностей [8, с. 25–27]. Таким образом, эффективность МКО зависит от развития у обучаемого способности *социокультурной непредвзятости*, которая помогает признавать и уважать национально-специфическое в иноязычном собеседнике.

В межкультурном взаимодействии с носителем иноязычной культуры важно учитывать эмоциональное отношение обучаемого к факту иной культуры, так как он может отнестись к нему настороженно, терпимо, нейтрально, принять к сведению, выразить любопытство, восторг, проявить интерес, эмоционально пережить, выразить желание узнать больше и т. д. [8, с. 23]. Эффективное взаимодействие с представителем иноязычной культуры предполагает проявление положительного эмоционального отношения к выявленным различиям, умение понимать эмоциональное состояние носителя изучаемого языка. В основе понимания эмоционального состояния носителя изучаемого языка лежит *эмпатия*.

Эффективность стратегии в процессе МКО достигается при условии, если коммуникант реализовывает речевое поведение с учетом линии поведения носителя изучаемого языка, корректируя речевые действия в соответствии с изменяющимися обстоятельствами. Способность *коммуникативной гибкости* позволит обучаемому оценить перспективу дальнейших взаимоотношений, оказать коммуникативную и эмоциональную поддержку собеседнику, руководствуясь его линией поведения и эмоциональным состоянием. В процессе МКО данная социокультурная способность позволяет корректировать линию своего речевого поведения в соответствии с линией речевого поведения иноязычного собеседника.

Таким образом, в контексте личностно-развивающего обучения происходит развитие таких личностных способностей обучаемых, как социокультурная наблюдательность, социокультурная непредвзятость, эмпатия и коммуникативная гибкость, которые обеспечивают достижение взаимопонимания с иноязычным собеседником в процессе МКО.

Список использованной литературы

1. Баранова, Н. П. Лингводидактические основания разработки информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Иностранный язык» / Н. П. Баранова // *Замежные мовы у РБ*, 2014. – № 1. – С. 3–6.

2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Издательство: ИНТОР. – 544 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 200. – 720 с.
4. Платонов, К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М., Мысль, 1972. – 216 с.
5. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М., 1979.
6. Смит, Г. Х. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сензитивности / Г. Х. Смит. – СПб: Речь, 2001. – 256 с.
7. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.
8. Лабунская, В. А. Психология затруднённого общения: теория, методы, диагностика, коррекция: учеб. пособие / В. А. Лабунская, Е. Д. Бреус, Ю. А. Менджерицкая. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

УДК [2-756:37.026.9:81'243]:005.342

В. Ф. Сатинова

(БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПЕЦИАЛИСТА ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается сущность творческого потенциала как интеллектуальной самореализации в условиях инновационной образовательной среды; намечаются пути развития творческой деятельности по созданию проектно-обучающего продукта применительно к конкретным условиям образовательного процесса (на примере студенческих научных работ – победителей Республиканских конкурсов 2013–2015 гг.)

В условиях модернизации системы образования в Республике Беларусь всё большее распространение приобретает ориентация на инновационный тип образовательного процесса и образовательной среды. Современные образовательные системы нуждаются в педагогах, которые ориентированы на активное участие в инновационной деятельности и творческих проектах, на разработку и внедрение новых образовательных программ и педагогических технологий.

Так, образование призвано обучать, развивать, воспитывать творческую личность, способную неординарно мыслить, чувствовать, преобразовывать как внешний, так и свой внутренний мир. Образование призвано быть развивающим, когда знания, умения и навыки из цели образования превращаются в средство развития познавательных, творческих качеств личности, в раскрытие творческого потенциала будущего специалиста. В этом – суть иноязычного образования в контексте инновационной образовательной среды.

Говоря о развитии личности специалиста языкового профиля, мы, прежде всего, имеем в виду преподавателя иностранного языка. При этом главное внимание обращаем на развитие способностей, творческого потенциала, совершенствование педагогических и творческих возможностей в русле личностно-профессионального развития студентов и самого преподавателя.

Для того чтобы развивать креативность, как способность преобразовывать деятельность в творческий процесс, «преподавателю следует изыскивать резервы умственного развития обучающихся, условия формирования творческого мышления и способности к самообучению и самосовершенствованию» [1, с. 195].

Доказано, что способности к самообразованию и саморазвитию нельзя сформировать путём прямого педагогического воздействия. Мы можем создавать лишь особые условия, в которых у обучающихся формируется «непрерывный рефлексивный контур» всей инновационной деятельности в целом как необходимый компонент инновационной системы и условия для её инновационного развития [2].

Термин «инновация» трактуется неоднозначно и рассматривается как: 1) новаторство, новообразование, нововведение; 2) привнесение конструктивных новаторских изменений; 3) процесс развития образовательных систем, связанных с созданием новой практики образования. А в целом, инновации – это актуально значимые нововведения, возникающие в результате инициативы и поиска, которые вносят позитивные изменения в современную образовательную парадигму [3].

Когда мы говорим об инновации в обучении, в образовательной системе в целом, то мы, прежде всего, имеем в виду формирование инновационного образовательного пространства, инновационной образовательной среды, в рамках которой создаются условия для развития личности обучающегося, его творческой деятельности, где развиваются креативные способности, создаются новые инновационные технологии, развивается инновационная деятельность и творческий потенциал.

Белорусский психолог Л. П. Гимпель рассматривает «творческий потенциал» как накопление личностью возможностей, которые

обуславливают ее готовность к осуществлению творческо-преобразующей деятельности. *«Творческий потенциал определяет меру возможностей личности в интеллектуальной самореализации»* [4, с. 47]. (Выделено нами – В.С.)

По мнению Л.П. Гимпель, доминирующими факторами развития творческого потенциала выступают:

– качественное обогащение мотивационного операционально-двигательного и содержательного компонентов учебной деятельности студента;

– интенсивное использование в образовательном процессе проблемно-поисковых, исследовательских методик и технологий;

– творческий подход педагога.

Полагаем, что творческий потенциал – это способность, возможность, резерв и готовность к креативности и новациям, которые формируются путем саморазвития под влиянием инновационной образовательной среды.

Мы согласны с Л. П. Гимпель в том, что «только творчески работающий педагог способен выявить творческий потенциал, творческие возможности обучающегося и обеспечить их целенаправленное развитие» [4, с. 47].

Психологами признано, что интеллект как аспект сознания личности связан с творчеством и креативностью. Главной чертой человеческого интеллекта является способность к творчеству и продуцированию новых идей. Креативность, как уровень интеллектуальной активности и как творческая самоорганизующаяся порождающая система, в качестве основных критериев проявляется в комплексе свойств – продуктивность, оригинальность и восприимчивость. Креативное / творческое мышление возможно тогда, когда человек психоэмоционально и интеллектуально готов к решению поставленных задач, а каждая новая задача или проблема воспринимается как открытие, как творческая находка [5].

Необходимо формировать направленность личности специалиста на развитие мотивации достижений, развитие интеллекта, творческого потенциала, креативного роста и потребности в саморазвитии и самосовершенствовании. Ключ к творческому потенциалу и креативности обучающегося лежит в организации / самоорганизации его личностно-значимой познавательной творческой активности, в развитии специальных потребностей и умений, связанных с поиском проблемных задач и ответов на проблемно-поисковые ситуации, а также с развитием и саморазвитием креативных, творческих потенциальных способностей и возможностей, которые развиваются в условиях

информационной образовательной среды и одновременно являются основой формирования этой среды [6].

Подчеркнем, что инновационная образовательная среда предполагает творческую деятельность и проявление творческого потенциала как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя. Профессиональное речевое взаимодействие преподавателя и студентов в условиях инновационной образовательной среды *способно обеспечить максимальное раскрытие личности, осознание профессионально-педагогического долга, возможности творческого осмысления, выбора и креативных / творческих предложений по улучшению, изменению и адаптации предлагаемого содержания, по совершенствованию способов предъявления изучаемого материала и более интересных форм его наполнения и контроля.*

Обращаем особое внимание на изложенную выше выделенную курсивом мысль. Именно в этом направлении, т. е. *в улучшении, изменении, адаптации содержания изучаемого материала и способов его предъявления с использованием интерактивных форм наполнения и контроля, соответствующих новому контексту и ситуации, мы видим реальный путь развития и реализации творческого потенциала личности, стремящейся к созданию интересных, полезных и результативных новаций.*

Мы соглашаемся с В. И. Слободчиковым, что сегодня необходимы исследования, направленные не на открытие новых истин в теоретической педагогике, а на улучшение практического положения дел [7]. Инновационная деятельность направляется на поиск принципиально нового содержания образования и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей, т. е. творческого потенциала личности в инновационно-образовательной среде.

Как показывает наш опыт развития творческого потенциала студентов в процессе написания ими дипломных и научных работ, отмеченных высшим баллом на государственных выпускных и Республиканских конкурсных испытаниях (I категория: Коваленко М. А. «Обучение учащихся старших классов устному иноязычному общению в условиях группового интерактивного взаимодействия». – 2013 г.; Ермолик Е. С. «Обучение эмоционально-окрашенной устной англоязычной речи учащихся старших классов (на основе краеведческого материала)». – 2015 г.; II категория: Кунцевич А. А. «Развитие креативного мышления на уроках иностранного языка средствами игровых технологий». – 2014 г.; Лашкевич А. А. «Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов (на основе лингвострановедческих

аутентичных материалов)». – 2015 г.), творческая активность является результатом поиска инновационных форм и способов формирования творческой личности, способной интегрировать теоретические и практические исследования применительно к конкретным условиям образовательного процесса.

Отметим, что *творческий потенциал, как и творческие / креативные способности, характеризуются умением использовать обстановку, предметы, обстоятельства необычным способом, предлагать нетривиальные решения проблемы.*

Итак, инновационная образовательная среда, как система педагогических, психологических, методических условий и влияний, является основой жизнеспособности учебного заведения, где создаются возможности для раскрытия творческого потенциала как еще не проявившихся творческих способностей, так и развития явно наметившихся креативных / творческих дарований личности обучающихся [8].

Задача интеллектуально развитой личности учителя / преподавателя заключается в поисках и формировании условий по развитию креативности и поддержки одарённости обучающихся, при соблюдении разумного баланса между традиционным стилем и импровизацией, системностью и спонтанностью с целью становления креативности как профессионального качества специалиста языкового профиля.

Список использованной литературы

1. Губанова, Л. В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях) / Л. В. Губанова. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 288 с.

2. Ковалева, Т. М. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / Т. М. Ковалева. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 160 с.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. Г. Полат. – М., 2002. – 270 с.

4. Гимпель, Л. П. Реализация творческих возможностей личности как тенденция в развитии современного образования / Л. П. Гимпель // Тенденции развития языкового образования в современном мире. – 2011: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 дек. 2011 г.: в 3 ч. Ч. 1. – Минск, МГЛУ, 2012. – С. 45–48.

5. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.

6. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М.: Акад. проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.

7. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2 – С. 6–18; № 3 – С. 5–15.

8. Колесникова, И. А. Креативность и аутокреация в деятельности педагога / И. А. Колесникова // Поддержка одарённости – развитие креативности: материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г.: в 2-х т. Вит. гос. ун-т; редкол.: И. П. Прищепя [гл. ред.], О. Грауфманн, М. Н. Певзнер. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – Т. 2. – 240 с.

УДК 378.147 : 811(045)

И. М. Шутова
(МГЛУ, Минск)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ НА ВЕЧЕРНИХ ЯЗЫКОВЫХ КУРСАХ

В связи с быстрым обновлением информации в различных областях знаний, изменением условий труда специалистов всех отраслей существует необходимость повышения их квалификации, переквалификации, дополнительного образования. В статье на примере языковых курсов рассматриваются основные особенности организации учебной работы в случае, если образовательный процесс сочетается с другим видом деятельности обучающихся, даются некоторые рекомендации по совершенствованию методов и приемов самостоятельной работы, в том числе, над языковым материалом.

Специфика работы на вечерних языковых курсах, как на вечернем, так и на заочном отделении учреждения образования, определяется особенностями условий, в которых находятся обучающиеся. Как составная часть системы непрерывного образования, такая форма организации учебного процесса наиболее подходит для лиц, сочетающих учебу с профессиональной трудовой деятельностью или по некоторым другим причинам посещающих занятия в удобное для них, часто вечернее, время. Данная форма подготовки предполагает большой удельный вес самостоятельной работы.

А. С. Гродзовский отмечает следующие основные обстоятельства образовательного процесса на вечерних и заочных отделениях вузов [1, с. 49]:

– наличие у студентов (слушателей) *весьма ограниченного запаса времени* на внеаудиторную самостоятельную работу, в том числе, и на проработку материалов занятий;

– *неоднородность контингента* по уровню знаний;

– как результат естественных трудностей (сочетание учебы и работы, позднее время) – *пониженный уровень восприятия* учебной информации.

В целях повышения качества занятий и, соответственно, качества подготовки обучающихся без отрыва от производства или в вечернее время следует принимать во внимание эти, бесспорно, значительные факторы.

В практике изучения любого иностранного языка не совсем корректно говорить об уменьшении объема внеаудиторной работы за счет повышения эффективности работы на занятиях, ведь овладение языком есть овладение навыком. Количество отводимого на его тренировку времени оказывает, в конечном итоге, решающее влияние на результат. Однако если взрослыми обучающимися, не располагающими большим количеством свободного времени ввиду профессиональной занятости, ставятся задачи скорейшего овладения навыками общения (заграничные поездки / командировки, общение с зарубежными коллегами), то чрезвычайно актуальным становится вопрос о повышении качества именно аудиторной работы.

Авторы монографий и учебно-методических пособий по теории обучения иностранным языкам, подготовке преподавателей иностранных языков, профессиональной языковой подготовке и преподаванию языка для специальных целей [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] подчеркивают важную роль учебного плана, тщательного *планирования* содержания каждого занятия с отведением достаточного количества аудиторных часов на принципиально важные темы и вопросы, сокращения несущественных деталей. Вопрос о значении вводно-фонетического курса, его удельном весе в суммарном объеме часов, должен, надо полагать, определяться целями обучения и спецификой изучаемого языка, особенностями его фонетической системы, ударений, интонации и т. д.

Большую пользу обучающимся на вечерних языковых курсах принесет *методическая помощь*, например, предоставление плана работы (списка лексических тем, подлежащих усвоению), обзор рекомендуемой литературы, общие советы по организации самостоятельной деятельности. К сожалению, не все из посещающих занятия обладают

привычкой заниматься регулярно, лучше всего – в определенное время, готовиться к занятиям накануне, правильно чередовать работу и отдых. Кроме того, в силу занятости на работе или по семейным обстоятельствам не каждый слушатель имеет возможность посещать все, без исключения, занятия. Такая специфика образовательного процесса требует от педагога учета особенностей контингента, продумывания и выбора для каждого индивидуальных приемов руководства его учебной работой. Стимулом профессионального и личностного развития преподавателей может стать создание условий для закрепления педагогических кадров на постоянном месте деятельности, осуществление соответствующей оплаты и повышение престижа их труда.

Лучшее из отечественного педагогического опыта, накопленного по вопросам правильной организации самостоятельной работы обучающихся без отрыва от производства, специфике учебно-воспитательного процесса при вечерней или заочной форме получения образования [9, 10] может быть с успехом использовано особенно сейчас, когда следует всецело поощрять желание молодежи, получившей общую среднюю подготовку, осваивать образовательные программы средних специальных и профессионально-технических учреждений образования.

Повышению качества аудиторных и внеаудиторных занятий по овладению иностранным языком способствуют не только, как было уже упомянуто, рациональное использование времени и систематическая работа по определенному плану, но и учебное пособие, максимально отвечающее поставленным целям. Часто в погоне за наилучшим результатом преподавателю сложно ограничиться одним-двумя рекомендованными пособиями. Не в последнюю очередь этому способствует, к сожалению, распространенное в среде изучающих язык мнение, что пособие по иностранному языку тем лучше и практичнее, чем оно новее (новые слова в связи с развитием науки и технологий, заимствования как результат влияния разных культур, профессиональный и социальный жаргон). Конечно, на этапе планирования стоит уделить самое пристальное внимание выбору базового пособия, наиболее отвечающего требованиям установленного стандарта (программы) и конечной цели подготовки (контролируемые при окончании курса компетенции, круг ситуаций (областей), в которых обучавшийся должен быть компетентен в речевом плане). Большинство учебных пособий по языкам являются результатом обобщения большого практического опыта, составлены авторитетным специалистом (или коллективом авторов), прошли соответствующую научно-методическую экспертизу и заслуженно пользуются доверием в профессиональной среде.

Факторами, отрицательно влияющими на результат усвоения любого материала, выступают, как правило, не «устаревшее» пособие,

а *плохая мотивация* (в изучении языка – «просто так, для себя»), *большие интервалы между занятиями*, *невладение приемами работы с учебником* (выхватывание отдельных фраз, пропуск целых кусков текста, поверхностное конспектирование без предварительного вдумчивого чтения) и *приемами самоконтроля* (продумать план ответа, пересказать, попросить кого-нибудь проверить). Ставшие уже классикой слова «языку нельзя научить, ему можно только научиться» в подобных случаях означают, что в силу ряда причин (объективных и субъективных) обучающемуся не удалось «настроить» себя на деятельность по усвоению знаний, овладению ими.

Е. И. Пассов подчеркивает важную роль иностранного языка именно как **образовательной дисциплины**, его значение не только в учебном, но и познавательном, развивающем, воспитательном аспектах [11]. Обучаясь языку, человек усваивает способы и правила совершенствования себя и окружающего мира, конструктивного диалога, созидания, гуманистического общения.

Хорошим стимулом для обучающихся без отрыва от производства будет работа на занятиях по иностранному языку над профессионально значимыми для них темами, когда содержание материала и формирование речевых компетенций тесным образом связаны с профессиональной деятельностью, в том числе – будущей, так как она является основным фактором формирования их интереса к изучаемой дисциплине. Активизации работы над языковым материалом будет способствовать включение в учебный план и других тем, вызывающих интерес: о погоде, достопримечательностях нашей страны и страны изучаемого языка, особенностях национальной кухни, организации отпуска и досуга, покупках, межличностных взаимоотношениях, важнейших политических событиях, проблемах молодежи и т. д.

Таким образом, важными факторами улучшения языковой подготовки, повышения успеваемости обучающихся без отрыва от производства являются:

- совершенствование учебных планов и программ;
- тщательный отбор содержания материала, освобождение обучающихся от малоэффективной работы;
- регулярный контроль знаний, проверка результатов самостоятельной работы;
- наличие у преподавателей высоких профессиональных качеств, позволяющих логично, последовательно, в максимально удобной для усвоения форме (темпе) изложить материал, рационально использовать учебное время и применять пособия, учесть особенности группы, наличие у аудитории такого фактора, формирующего познавательный интерес, как (будущая) профессиональная деятельность.

Большую роль играет *методическая помощь со стороны преподавателя*: разъяснение правил (культуры) умственного труда, рекомендации по ведению конспекта и организации самостоятельной работы, в том числе с использованием материалов занятий и учебной литературы.

Список использованной литературы

1. Гродзовский, А. С. Об особенностях лекционной работы со студентами вечерних и заочных отделений / А. С. Гродзовский // Лекция в вузе и развитие познавательной активности студентов / Казан. пед. ин-т; науч. ред. Р. А. Низамов. – Казань, 1975. – С. 49-51.

2. Богатырева, М. А. Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ: монография / М. А. Богатырева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 104 с.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

4. Губанова, Л. В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях) / Л. В. Губанова. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 288 с.

5. Назаренко, А. Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. Изд. 3-е / А. Л. Назаренко. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 128 с.

6. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

7. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т. П. Леонтьева и [др.]; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – 2-е изд., испр. – Мн.: Вышэйшая школа, 2016. – 239 с.

8. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

9. Проблемы высшего вечернего образования / [Науч. ред. доц. Р. А. Низамов]. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1977. – 56 с.

10. Харламов, И. Ф. Об организации самостоятельной учебной работы: методические советы студентам / И. Ф. Харламов. – Гомель: Гомель. гос. пед. ин-т им. В. П. Чкалова, каф. педагогики и психологии, 1967. – 14 с.

11. Пассов, Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. – 603 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:811'243

Ю. Е. Акулич

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Настоящая статья посвящена рассмотрению основных принципов обучения иностранному языку в вузах неязыкового профиля. Актуальность работы заключается в необходимости принимать во внимание общедидактические и методические принципы обучения иностранному языку, позволяющие структурировать содержание учебного материала, определить специфику деятельности обучаемого, реализацию его внутреннего потенциала, развитие креативных способностей. Опыт преподавания английского языка в вузе студентам неязыковых специальностей показывает, что наиболее действенными принципами, лежащими в основе обучения, являются принципы коммуникативной направленности, системности, ситуативности и профессиональной направленности.

Вопросы о сформированности профессиональной иноязычной компетентности будущих специалистов в разных областях науки (психологии, информационных технологий, педагогики и др.) с учетом новых условий, сложившихся в сфере экономики и социальной политики республики, обусловлены необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов неязыковых гуманитарных вузов, ориентированных на владение иностранными языками. С целью оптимизации процесса обучения иностранному языку необходимо переосмыслить основные учебно-методические и общедидактические принципы.

Классификация принципов обучения иностранным языкам интересует многих преподавателей-практиков, работающих как в школах, так и в высших учебных заведениях. Поскольку иностранный язык включен в содержание учебной программы как один из многих предметов курса специальности, то принципы, базирующиеся в его основе –

дидактические. С другой стороны, обучение иностранным языкам основывается на определенной методике, в основе которой лежат учебно-методические принципы.

К общедидактическим принципам обучения иностранному языку на неязыковых специальностях относятся: принцип результативно-целевой направленности обучения, системности, последовательности, принцип межпредметных связей, доступности, сознательности и продуктивности [1].

Содержание материалов должно быть ориентировано на реализацию целей через результаты обучения. Это означает, что преподаватели должны отбирать материалы таким образом, чтобы студенты заранее знали и понимали, к чему они будут способны после завершения процесса их профессиональной подготовки.

Системность характеризуется наличием у студентов структурных связей в отношении знаний, полученных ими как по всем предметам, так и по иностранному языку, в частности.

Принцип последовательности предполагает подачу материала в смысловой связи в тематическом единстве на каждом занятии с учетом его сложности, новизны. Соблюдая принцип перехода от простых заданий к сложным, включая творческие подходы, преподаватель стимулирует студентов на дальнейшее изучение иностранного языка.

Принцип межпредметных связей предполагает, что содержание материала по иностранному языку должно быть связано с содержанием учебной программы предметов по специальности. Так, например, при обучении аспектам языка специалистов, для которых профилирующими являются технические специальности, актуальным является обучение чтению, которое позволяет студентам свободно читать и переводить литературу на иностранном языке по профилю обучения. К тому же и учебной программой в вузе предусмотрено чтение литературы по профилю обучения и ее реферирование. Программа также включает чтение спецтекстов со словарем в размере 3000–4000 печатных знаков в течение одного академического часа, 6000–7000 печатных знаков для домашнего чтения с дальнейшим устным и письменным переводом [3].

Немаловажным аспектом является подбор самих текстов и заданий для активизации активного лексического минимума. Преподаватели кафедры английского языка, работающие со студентами физического факультета, чаще всего предоставляют студентам специализированные тексты из научных журналов *Advances in Physics*, *Nature Physics*, практических руководств, подготовленных преподавателями Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Задания на понимание текста не сводятся к простому переводу, а подкрепляются

многоуровневыми заданиями, такими как *multiple choice, fill in the gaps, answer the questions, crosswords*.

Важно, чтобы студенты осознавали и понимали выполняемые действия с материалом, особенно с их грамматическим содержанием. Учитываться должна и самостоятельность студентов, поскольку количество практических часов, отведенных на изучение определенной темы, очень мало, и студентам необходимо самостоятельно продолжать процесс обучения, выполняя дополнительные индивидуальные задания внеаудиторно, что будет способствовать продуктивности в усвоении иностранного языка.

Однако общедидактические принципы не позволяют полностью реализовать личностно-ориентированный процесс обучения во всей специфике изучаемой специальности. Учебно-методические принципы позволяют сделать процесс обучения креативным, продуктивным и качественным. Среди них принцип коммуникативной направленности, ситуативности, профессиональной направленности и межпредметной интеграции, взаимосвязи всех видов речевой деятельности [2].

Главная практическая цель обучения любому иностранному языку – умение говорить в рамках межкультурного и профессионального диалога. Решению коммуникативных задач помогает использование новых передовых информационных технологий: модульной системы организации учебного материала, кейс-методов, мультимедийных установок, интернет ресурсов. Внедрение в учебный процесс учебных информационных ресурсов способствует развитию коммуникативных умений обучаемых по всем видам речевой деятельности. Применяя учебные интернет-ресурсы, можно решать следующие задачи:

– при обучении говорению – участвовать в беседе с иностранными сверстниками, обсуждая заданные темы в «чате» (Chat), запрашивать необходимую информацию, высказывать свое мнение по обсуждаемому вопросу, описывать какие-либо события, делать выводы. Например: *Ask your foreign friend where people can eat out in his country or describe your experience in passing your entrance exams;*

– при обучении чтению – прочитать и определить основную мысль текста, оценить достоверность, новизну материала, выделить второстепенную информацию, обобщить факты. Например: *Write your attitude to character's actions;*

– при обучении восприятию речи на слух – формировать слухопроизносительные навыки, контролировать правильность понимания материала. Например: *Pronounce the following words after the announcer or fill in the table with right answers to the following questions;*

– при обучении письму – описывать факты, явления, высказывать свое мнение по проблеме, запрашивать информацию, давать

характеристику фактам, обобщать информацию. Например: *Find 4 reasons to spend you holidays in London. What can you see and do in this city? Write down your answers in the table or write a letter to your foreign friend and ask him/her what the main stages of education are in his/her country.*

Научить студентов грамотно общаться естественным образом на иностранном языке в условиях учебного процесса возможно, если создать реальную ситуацию общения. Ситуативная направленность обучения позволяет студентам организовывать активную речевую коммуникацию, стимулирует мотивацию обучения, а также способствует закреплению лексических единиц, грамматических структур.

Следует отметить, что рассмотренные принципы – это далеко не все принципы, которые составляют основу в обучении иностранным языкам. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Дополняя друг друга, принципы представляют собой систему, определяющую стратегии обучения.

Список использованной литературы

1. Брыксина, И. Е. Общедидактические и методические принципы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и условия их реализации / И. Е. Брыксина // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 3–4 (25–26). – С. 431–436.

2. Федорова, О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Н. Федорова. – СПб., 2007. – 278 с.

3. Фоломкина, Ф. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб. пособие / Ф. К. Фоломкина. – Минск: Высшая Школа, 2005. – 183 с.

УДК 37.091.31:811'24333

С. В. Благинина

*(Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя,
Нежин)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА “ENGLISH LANGUAGE RETREAT/GOGLOBAL INITIATIVE”

В статье автор поднимает проблему популяризации английского языка в Украине, рассматривает необходимость подготовки будущих

учителей английского языка для работы в летних языковых лагерях, делится опытом организации и проведения международного проекта «Англоязычные лагеря отдыха / GoGlobal Initiative» целью которого является адаптация американского опыта языковых лагерей путём его репрезентации и оказание методической помощи сельским учителям английского языка.

Интеграция системы образования Украины в европейское политическое, экономическое и научно-образовательное пространство предусматривает изучение английского языка как средства международного общения, а знание и использование английского языка предоставляет широкий доступ к экономическим, социальным и культурным возможностям [1, с. 2].

С целью популяризации изучения иностранных языков Указом Президента Петра Порошенко 2016 год объявлен Годом английского языка в Украине. Все образовательные мероприятия направлены на активизацию изучения английского языка, принято решение об организации летних языковых лингвистических лагерей (*мовні табори*). В ситуации, когда о недостатке опыта работы студентов-вожатых в лагерях отдыха говорить не приходится, становится особо актуальным вопрос о подготовке вожатого лингвистического лагеря со знаниями, умениями и навыками английского языка

Нехватка опытных профессиональных молодых кадров для лингвистических лагерей ставит перед преподавателями факультета иностранных языков Нежинского государственного университета задачу подготовить для работы на волонтерских началах студентов-вожатых. Среди преподавателей факультета иностранных языков НГУ – участники программ академического обмена разных лет, преподаватели с опытом работы в международных оздоровительных лагерях. Из вышесказанного следует, что можно реализовать себя в международных проектах, которые стали в последние годы очень популярными. Статистические данные об участии в проектах такого рода свидетельствуют о том, что вероятность получения гранта составляет 10:1. Но, несмотря на такой небольшой шанс, желание принять в них участие не уменьшается. Получение гранта открывает широкие возможности для профессиональной реализации, а финансовая поддержка проекта способствует модернизации компьютерного обеспечения и материальной базы учебного заведения.

Задача данной статьи – поделиться опытом организации и подготовки проекта, показать эффективность профессионального сотрудничества (партнёрства) его участников. В рамках национальной программы

«Год английского языка в Украине», которая проводится в 2016 году, принимается решение об участии в конкурсе проектов выпускников программ, которые проводились ранее при поддержке правительства США.

Целью проекта «Англоязычные лагеря отдыха / GoGlobal Initiative» является адаптация американского опыта языковых лагерей путём его репрезентации и оказание методической помощи сельским учителям английского языка Черниговской области. Происходит отбор 30 учителей английского языка Черниговской области для участия в лингвистических лагерях летом 2016 года. В проекте – три категории участников:

- 30 учителей английского языка Черниговской области;
- 70 студентов III курса факультета иностранных языков;
- преподаватели НГУ им. Николая Гоголя.

Временные рамки проекта: март – октябрь 2016 года.

Остановимся на поэтапном описании проектных мероприятий. В их основу положена пошаговая подготовка, которая позволяет выйти на конечный результат: снабдить студентов знаниями и умениями проводить работу с детьми в языковых лагерях.

Март

- активизация связей с учителями английского языка, которые работают в сельских школах;
- распространение информации в регионах области об отборе 30 учителей для участия в тренинге при университете;
- семинар «Лингвистические лагеря: опыт и дальнейшие перспективы»: в стенах Гоголевского корпуса университета проходит знакомство с 70 учителями Черниговской области, методистами районных и городских методических кабинетов Черниговской области, руководителями лингвистических лагерей школ и пришкольных площадок.

Цель семинара – репрезентация проекта “English Language Retreat /GoGlobal Initiative”.

Апрель

- разработка тренинговых занятий, подготовка учебно-методических материалов;
- встреча выпускников программы «Язык и культура», которая была реализована в сотрудничестве с Корпусом Мира в лагере отдыха «Лесное озеро» с. Ядутьы Борзнянского района в 1999–2004 годах.

Цель – обсуждение путей адаптации программы к использованию её в школьных языковых лагерях; поиск волонтёров для участия в проекте “English Language Retreat /GoGlobal Initiative”.

Май

- Недельный тренинг для всех категорий участников.

Цель – обучение участников лагерным мероприятиям, которые будут проводиться студентами III курса факультета иностранных языков в период языковой практики в лингвистических лагерях отдыха в летний период 2016 года, ознакомление с формами и методами воспитательной работы в англоязычных лагерях отдыха; подготовка методических материалов проекта.

Июнь–июль

– мониторинг языковых лагерей и оказание методической помощи учителям в работе лингвистических лагерей и площадок при школах;

– отчёт о результатах проекта на международной конференции факультета иностранных языков «Инновации в образовании: современные подходы к профессиональному развитию учителей иностранных языков».

Август–сентябрь

– посещение лингвистических лагерей, консультирование студентов по вопросам создания англоязычной атмосферы;

– подведение итогов, подготовка отчётов о выполнении мероприятий по проекту.

Безусловно, самым значимым, на наш взгляд, стало проведение недельного тренинга, в котором наблюдалось тесное сотрудничество, соревнование и творчество учителей, студентов и преподавателей НГУ. Участники проекта делятся на две команды по 45 человек. Учителя школ и студенты на равных соревнуются между собой, получая очки «пойнты» за активность, пунктуальность, дисциплину и творчество. В конце дня канцлеры (10 студентов, не принадлежащих к командам) оценивают каждого участника, выставляя набранные «пойнты» на всеобщее обозрение в стенгазете. Для более полного представления предоставим расписание режима дня тренинга:

09.00 – 09.30 – morning activities;

09.35 – 10.35 – class 2;

10.45 – 11.45 – class 3;

12.00 – 13.00 – lunch;

13.00 – 14.00 – team challenges;

14.00 – 15.00 – team meeting;

15.00 – 16.00 – event show;

16.00 – 17.00 – staff meeting

После активной утренней зарядки с англоязычным музыкальным сопровождением преподавателями НГУ следует работа классов:

– Drama;

– Young Learners;

– Arts and Crafts;

- Games;
- Country Studies.

Руководители классов составили авторские программы, положив в их основу страноведческую тематику, которая, на наш взгляд, в полной мере отобразила содержание тренинга. Все методические материалы классов отражены на сайте НГУ, в социальных сетях и региональных управлениях образования.

Проанализировав участие каждой категории в тренинге, мы пришли к следующим выводам:

для учителей сельских школ – это рефлексия собственного опыта, ознакомление с новой моделью организации учебно-воспитательного процесса (не урок, не семинар, не лекция), сотрудничество с преподавателями университета, профессиональное общение учителей между собой, приобретение методического опыта, определение дальнейших перспектив профессиональной деятельности после проекта.

Студенты получили основы методических знаний, на практике испытали неформальный уровень общения на английском языке со сверстниками и учителями, побывали в ситуации экспромта, ознакомились с профессиональным опытом учителей школ, повысили уровень самоорганизации. Ознакомившись на занятиях “Country Studies” с формами работы в американских лагерях отдыха, они расширили кругозор и обогатили знания о стране изучаемого языка. О приобретении информации страноведческого характера говорится в программе по немецкому языку для профессионального общения, в которой сказано, что наряду с обучением иноязычному общению предусматривается осознание студентом связи между собственной и иностранными культурами [2, с. 9].

Для преподавателей НГУ участие в проекте способствовало реализации профессиональных планов в новой модели (тренинг) за пределами аудитории, возможность наблюдать за студентами во внеаудиторных условиях, пообщаться с учителями сельских школ, поближе познакомиться с их проблемами и обменяться опытом, а также определить перспективы будущего профессионального партнёрства.

В заключение отметим, что профессиональное сотрудничество, которое, на наш взгляд, имело место на всех этапах проекта, показало, что все участники, находясь в обстановке языкового лагеря, ощутили, что неформальное иноязычное общение значительно отличается от общения в учебной обстановке. Все участники, будучи ответственными за результаты команды, продолжили работу над самоорганизацией.

Организаторам проекта ещё предстоит тщательно проанализировать все его этапы, разработать учебно-методические материалы,

изучить студенческий опыт работы в лагерях после проекта, сделать выводы о том, что удалось, над чем нужно работать. Из отзывов участников проекта можно сделать вывод о том, что работа по популяризации языковых лагерей продолжается.

Список использованной литературы

1. Бакаєва, Г. Є. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко – К. : Ленвіт, 2005 – 70 с.
2. Амеліна, С. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Н. Є. Беньямінова, М. М. Гавриш. – К.: Ленвіт, 2006 – 90 с.

УДК 37.091.3:811'243:316.77

Л. И. Богатикова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается проблема компонентного содержания иноязычного профессионального образования с позиций коммуниктивно-когнитивного подхода. Дается подробная характеристика каждого из компонентов: лингвистического, психологического, методологического с учетом особенностей иноязычного профессионального общения.

Современные тенденции глобализации вызвали существенное повышение роли иностранных языков в различных сферах профессиональной деятельности, что вызывает необходимость овладения будущими специалистами деловой культурой межкультурного взаимодействия с представителями других культур в рамках межкультурного профессионального общения. Межкультурное профессиональное общение предполагает соблюдение универсальных норм поведения, правил и категорий в сочетании со специфическими нормами этикета, которые свойственны конкретным культурам и соответствуют особенностям

и характеристикам общения в определенной сфере профессиональной деятельности (образования, экономики, медицины и т. д.).

В условиях международного сотрудничества возникает потребность в таких специалистах, которые были бы способны осуществлять деловое профессиональное межкультурное взаимодействие со знанием национально-культурных особенностей разных культур, национального менталитета, особенностей поведенческой культуры, характерных для зарубежных специалистов данных профессий, т. е. определенной коммуникативной культуры. Под последней понимается не только коммуникативное поведение народа как компонент его национальной культуры, как фрагмент культуры, отвечающий за коммуникативное поведение нации, но и, главным образом, определенные коммуникативные нормы и традиции – коммуникативные правила, рассматриваемые как обязательные для выполнения данной личностью и рассматриваемые индивидом как желательные для выполнения в рамках данной профессиональной деятельности. В профессиональной деятельности коммуникативная культура означает не только речевой этикет, но, прежде всего, деловую культуру специалиста, обусловленную специфическими национально-культурными особенностями коммуникативного поведения представителя иной культуры в различных ситуациях профессионального общения. В связи с этим деловая культура специалиста подразумевает не только знание языковых и речевых особенностей, механизмов и коммуникативных стратегий иноязычного профессионального общения, но и обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами в деловом взаимодействии, с учетом менталитета, ценностных установок и стереотипов, проявляющихся в поведении представителей другой культуры, для успешного осуществления профессиональной деятельности. Деловая культура основывается на фоновых социокультурных знаниях и эксплицируется посредством универсальных теорий вежливости, определенных правил и стратегий поведения в определенных ситуациях профессионального межкультурного взаимодействия.

Исходя из этих позиций, меняется соответственно и компонентный состав содержания иноязычного образования, причем в пользу развития опыта творческой деятельности и ценностных ориентаций, активного применения полученных знаний на практике. Необходимость учета национально-культурных особенностей профессионального общения требует создания на занятиях иностранного языка социокультурного фона и организацию учебного профессионального общения на основе коммуникативно-когнитивного подхода, что достигается использованием аутентичных учебных материалов, созданием ситуаций

иноязычного профессионального общения, отражающих основные характеристики коммуникативного поведения специалиста другой культуры данной профессиональной деятельности.

Традиционно, в качестве основных компонентов содержания иноязычного образования выделяют лингвистический, психологический и методологический. При этом состав этих компонентов фактически не меняется, однако их наполнение существенно отличается. Так, **лингвистический компонент** содержания иноязычного профессионального образования включает помимо единиц языка и речи, языкового (лексического, грамматического, фонетического) и речевого материала (речевые образцы и речевые ситуации, речевые действия, осуществляемые с данными единицами языка и речи в основных видах речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма, т. е. речевые ситуативно-обусловленные высказывания различной протяженности и выполняющие различные функции в речевом общении (запрос информации, информирование, выражение сомнения, сообщение чего-либо и проч.), профессиональных специфических терминов, также материал и социокультурного характера, т. е. социокультурные особенности употребления слов, словосочетаний, фразеологизмов, речевых образцов, модели речевого поведения в рамках деловой культуры в сочетании с невербальными средствами, в том числе и выражение чувств и эмоций, вызываемых речевыми действиями, их предметным содержанием, в целом, а именно особенности коммуникативного поведения, специфического для представителя англоязычной лингвокультуры данной сферы профессиональной деятельности.

Психологический компонент содержания иноязычного профессионального образования включает совокупность навыков и умений иноязычного общения как в устной речи (слушание и говорение), так и письменной (чтение и письмо). В настоящий момент такая совокупность предполагает определенный вид компетенции. В рамках коммуникативно-когнитивного подхода **психологический компонент** содержания иноязычного профессионального образования представлен следующими компетенциями:

– **когнитивной компетенцией**; сюда входят не только знания, понятия и стереотипы, но и способность выполнять речемыслительные операции, т. е. процедурные знания (как осуществить данную операцию), умения применять знание правил для решения определенной проблемы, и, в целом, мыслительная, познавательная деятельность; в том числе овладение когнитивными стратегиями концептуализации (выделение определенных признаков, сопоставление, установление корреляции, классификация фактов, логическая индукция / дедукция,

выводы, умозаключения, обобщение, систематизация и проч.) и мнемическими когнитивными стратегиями (повторение, ассоциативное запоминание, схематическая систематизация, употребление в контексте и проч.) [1, с. 140–141];

– **метакогнитивной компетенцией**, которая предполагает наличие способности к антиципации, планированию, общему и выборочному вниманию, самоуправлению, идентификации проблемы, самокоррекции и самооценке. Причем, следует отметить, что при антиципации и планировании речи будущему специалисту необходимо уметь определить не только языковое наполнение высказывания, речевые средства, но и интонацию, в частности, эмоциональную, поскольку смысл выражается не только в лексических значениях; а также культурно-специфическую особенность коммуникативных стратегий (например, умение уклониться, маневрировать и проч.).

Однако будущий специалист должен также владеть технологией межличностного взаимодействия представителей различных деловых культур в рамках межкультурного профессионального общения, т. е. владеть технологией межкультурного профессионального взаимодействия.

Методологический компонент содержания иноязычного профессионального образования предусматривает организацию активной деятельности учащегося в процессе познания. Поскольку в нашем случае учащиеся представляют собой взрослую аудиторию, то этот компонент предполагает

- планирование собственной учебной деятельности;
- выбор оптимальных средств решения поставленных учебных задач;
- использование учащимися различных технологий работы со справочной и учебной литературой в процессе выполнения учебной задачи;
- осуществление самоконтроля и самокоррекции в процессе учебной деятельности и т. д. [2, с. 29]. Иными словами, это составляет сущность **метакогнитивной компетенции**, развитие которой способствует приобретению и обогащению опыта познавательной деятельности, творческой деятельности и осуществления эмоционально-ценностных отношений в процессе иноязычного общения. Метакогнитивные компетенции предусматривают «размышления о процессе обучения, самоподготовку к обучению, контроль результатов», и, в частности, антиципацию, планирование, общее внимание и концентрацию, выборочное внимание, идентификацию проблемы, самоуправление, самокоррекцию, самооценку и др. [1, с. 139].

Таким образом, компонентное содержание иноязычного профессионального образования в рамках коммуникативно-когнитивного

подхода обусловлено социокультурными особенностями межкультурного профессионального общения.

Список использованной литературы

1. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 488 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ • Астрель • Полиграфиздат, 2010. – 238 с.

УДК 811.111'373'271.1

Н. В. Брянцева
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ

Для формирования практических навыков общения на иностранном языке необходим большой лексический запас, поэтому проблема обучения лексике была и остается одной из самых актуальных задач методики обучения иностранному языку. В данной статье рассматриваются различные приемы по овладению данным навыком, которые способны заинтересовать и нацелить студента на успешный результат.

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Формирование лексического навыка лежит в основе обучения ИЯ. По мнению Н. Д. Гальсковой, сущность лексического навыка состоит в способности мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи; включать его в речевую цепь [1, с. 217].

Лексические навыки подразделяют на рецептивные (в аудировании и чтении) и продуктивные (в говорении и письме). Под рецептивными лексическими навыками подразумеваются навыки узнавания и понимания при восприятии на слух или при чтении лексических явлений. Под продуктивными лексическими навыками понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования

в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации. Таким образом, лексический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование (соотнести зрительный / звуковой образ слова с семантикой, дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова, раскрывать значение слов с помощью контекста, узнавать и понимать изученные слова и словосочетания в речевом потоке / графическом тексте [2, с. 178].

При формировании коммуникативной компетенции принято отдавать предпочтение рецептивным видам речевой деятельности, а именно умению читать в комплексе с другими видами коммуникативной деятельности. В данном виде речевой деятельности реально достичь продвинутой коммуникативной компетенции, поскольку считается, что рецептивные умения чтения формируются легче, чем продуктивные умения говорения или письма, не утрачиваются в течение длительного времени, легко восстанавливаются и совершенствуются. Общеизвестно, что даже в родном языке у человека имеется активный запас лексических единиц, которые он употребляет в своей речи, и пассивный запас лексики, которую он только понимает. Пассивный словарный запас человека в несколько раз превышает его активный запас. Научно установлено, что активный минимум по иностранному языку должен быть в 2,5–3 раза меньше пассивного, в который он входит как ядро. Активное и пассивное владение языком строится на разных психических процессах. При активном владении – на процессах самостоятельного выбора языковых средств, хранящихся в долговременной памяти и построения необходимых для высказывания словоформ, словосочетаний и фраз. При пассивном владении – на процессах восприятия уже оформленной чужой речи, её анализа, узнавания в ней знакомых элементов и понимания на этой основе смысла чужой речи.

Обратимся к приемам работы над лексикой. Уже на начальном этапе работы с новой лексикой требуется обеспечить: правильность и точность восприятия студентами образа слова; установление прочной связи между образом и значением; правильную локализацию слова в памяти студента на основе привлечения информации о других словах родного и иностранного языков; правильное и разнообразное комбинирование новых лексических единиц с другими, уже известными студентам словами иностранного языка. Решать эти задачи необходимо отдельно для активного и пассивного минимума, поскольку требующиеся навыки и трудности их формирования различны для каждого из них. Лексику активного запаса следует вводить в устной форме в отдельных предложениях или в связном рассказе. Нужно

стремиться к максимальной яркости первого знакомства студентов с новыми лексическими единицами и стараться связать их с той или иной жизненной ситуацией, поскольку именно первое восприятие имеет большое значение для запоминания (хотя и не снимает необходимости дальнейшей работы над материалом и многократных его повторений).

Для упражнений, обеспечивающих первичное закрепление материала, характерны следующие особенности: они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции; новые лексические единицы должны предъявляться в знакомом лексическом и грамматическом окружении; в упражнении должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие способности студентов. Упражнения на усвоение новых слов направлены на формирование продуктивного лексического навыка и его совершенствование. Первичная тренировка в употреблении новой лексики осуществляется в условно-речевых ситуациях (в упражнениях на имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию, осуществляемых в условиях специально организованного общения). Эти упражнения сопровождаются коммуникативной установкой: составить предложения, используя данные слова, поставив их в правильной последовательности; выбрать из вариантов, приведенных ниже, окончание для предложения или прочесть предложения, которые относятся к одной теме; упражнения на сокращение или расширение предложения по образцу или расширение с опорой на картинку и вербальные опоры; заменить ответы на вопросы по образцу, изменить последнюю реплику диалога, оставляя ответ положительным и т. п.

Упражнения на составление фраз-высказываний, на усвоение определенных языковых средств построения речевых высказываний формируют установки на активное употребление студентами фразовой речи, концентрируют их внимание на речи преподавателя, на собственных высказываниях. Это – основа для перехода к овладению различными видами монологических высказываний (пересказ, рассказ – описание, рассказ с опорой на картинку). Монологические упражнения могут включать сообщение на тему, объяснение событий или действий, сочинение монологического текста по теме и т. д. Диалогические упражнения включают составление вопросов к тексту с обязательным использованием изучаемой лексики, вопросы по отгадыванию задуманного слова или ответы на вопросы словом / словосочетанием, составление микро-диалогов различного типа и т. д.

Лексику пассивного запаса следует вводить также в устном рассказе (или в отдельных предложениях), но возможно и в виде отдельных

лексических единиц, изолированных от контекста. Раскрытие значения и объяснение в данном случае объединены. Объяснять приходится особенности звуковой и графической формы слова, объем значения, оттенки значения, отклоняющиеся от правил грамматические формы. Так же как и при введении единиц активного запаса, при работе над пассивным запасом обязателен этап закрепления звуковой и графической форм, проговаривание новых слов, чтение их вслух. Основное речевое закрепление пассивной лексики происходит в процессе слушания и чтения. Без чтения разнообразных текстов, построенных, в основном, на пройденной лексике, накопление лексического запаса невозможно.

Для формирования лексических навыков рецептивного характера эффективными могут быть следующие упражнения:

- определите на слух / найдите в тексте слова, относящиеся к одной теме (одному синонимическому ряду, словообразовательной модели) – сгруппируйте слова по указанному признаку;
- найдите в тексте или подберите на память антонимы к словам, данным на доске, замените подчеркнутые слова синонимами / антонимами;
- ответьте на вопросы по образцу;
- определите значение незнакомых слов, образованных от известных корней и аффиксов;
- прослушайте или прочитайте ряд предложений и догадайтесь о значении интернациональных слов;
- дополните предложение по образцу;
- прочитайте текст, обратите внимание на значение глаголов, придумайте свои примеры с этими глаголами;
- назовите слова, которые могут сочетаться с данными существительными / прилагательными / глаголами;
- найдите окончания каждого предложения в тексте / выберите из предложенных окончаний, которые более подходят по смыслу;
- прочитайте упражнения, относящиеся к одной теме, но содержащие пропуски;
- заполните пропуски словами и словосочетаниями, подходящими по смыслу;
- расширьте предложения по образцу, употребив новые слова.

Помимо традиционной формы работы не менее интересными и эффективными способами обучения лексике на занятиях по иностранному языку являются следующие: использование игрового метода (в форме игровой деятельности можно всегда легко и быстро объяснить какой-то новый материал, отработать сложные моменты,

разукрасить скучную рутинную ежедневную учебу), метода компьютерной техники и технологий сети Интернет (использование компьютера позволяет формировать графический образ слова одновременно с его звуковым и моторным образом), применение стихотворений, рифмовок и песенного материала. Нетрадиционные методы и приемы обучения лексике на занятиях по иностранному языку дают возможность не только повышать интерес студентов к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний. Такие формы проведения занятий «снимают» традиционность урока, оживляют мысль.

Для определения результатов обучения необходимо также установить объекты контроля и критерии сформированности лексического навыка. И. Л. Бим полагает, что контроль лексики должен быть направлен на фиксацию количества усвоенных обучаемыми лексических единиц, на установление наличия и правильности лексических знаний и выявление таких критериев сформированности лексического навыка, как правильность, качественность (включающую прочность, устойчивость, гибкость), скорость выполнения отдельных операций с лексическими единицами [3, с. 16]. Контроль сформированности продуктивного лексического навыка фактически происходит на каждом занятии и предусматривает проверку выполнения таких операционных действий, как вызов лексической единицы из памяти, сочетание её с другими, включение слова в более широкий контекст, а также решение предложенной коммуникативной задачи. Он может осуществляться в скрытой форме (при решении коммуникативных задач) и открыто: через устные и письменные контрольные упражнения, а также тесты множественного выбора, или тесты со свободно конструируемым ответом.

Освоение речевой иноязычной деятельности происходит успешно при условии грамотного использования преподавателем различных методических приемов, создания интересных учебных материалов, которые мотивируют студентов на успешную деятельность и творчество. В зависимости от того, насколько интересно преподавателем будет спланирована работа в данном направлении, зависит желание студентов обогащать свой словарный запас, стремление говорить на иностранном языке. Объем словарного запаса студентов, коэффициент его полезного действия при усвоении материала прямо пропорциональны творческой отдаче педагога, его профессиональной компетентности.

Список использованной литературы

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения ИЯ. [Текст] / Н. Д. Гальскова. – М. : «Аркти-Гласа», 2000. – 328 с.

2. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, и др. – М. : «Высшая школа», 1982. – 372 с.

3. Бим, И. Л. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 9–18.

УДК 37.091.33-028.22:811.111.

О. А. Кабашикова, Т. В. Смолова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основные виды видеоматериалов, их методический потенциал и преимущества использования по сравнению с другими видами технических средств обучения. Авторы анализируют особенности аутентичных видеоматериалов, определяют критерии их отбора, функции и специфику применения в процессе обучения иностранному языку.

Одной из задач, стоящих перед методикой преподавания иностранных языков (ИЯ), является создание условий для формирования коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: языковой, речевой, социокультурной и учебно-познавательной. Решение данной задачи зависит от содержания обучения, от использования соответствующих методов и средств обучения. Одним из таких средств, наиболее наглядно демонстрирующих изучаемый предмет – иностранный язык – в естественной обстановке, являются видеоматериалы.

В настоящее время существуют разнообразные виды видеоматериалов, доступные для использования в обучении иностранному языку, которые условно разделяются на две большие группы: аутентичные и учебное видео. Специально разработанные учебные видеоматериалы входят в комплект современных учебно-методических комплексов (УМК). Например, УМК по английскому языку “Spotlight”, “PrimeTime” и др. включают в себя видеокурс (DVD-video), программное обеспечение для компьютера и программное обеспечение для интерактивной доски. Это также могут быть обучающие видеокурсы

языка, например, “Follow Me”, “BBC Essential English Guide Britain”, различные компьютерные обучающие программы с видеорядом, специальные интернет-сайты и т. д. Их плюсами является то, что они адаптированы к определенному уровню обучаемых, упор в них делается на определенную лексику и грамматический материал, они идут совместно с учебниками и упражнениями, учитываются временные рамки. Однако такие видеокорсы могут быть не вполне реалистичны, достаточно дороги и требовать большого количества времени для изучения.

Аутентичные материалы взяты из оригинальных источников и характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления [1, с. 18]. К ним относятся художественные и документальные фильмы и их фрагменты; мультфильмы; музыкальные видеоклипы; программы новостей, научно-познавательные программы, которые называются *off-air programs*, т. е. программы, записанные непосредственно с эфира; реклама на английском языке. Особенностью, а заодно и достоинством оригинальных видеоматериалов, является их реалистичность, натуральность. Обучаемые имеют возможность познакомиться с реалиями, мимикой, жестами носителей языка, с реальным общением в определенных социальных кругах, в конкретных условиях. Среди других преимуществ аутентичных видеоматериалов можно назвать их авторитетность, актуальность и документальность. Однако такие материалы характеризуются сложностью языкового наполнения, они ориентированы на подготовленных учеников и к ним нет дополнительных материалов – учебников и специальных упражнений. Поэтому преподавателю требуется достаточно большой объем времени для их подготовки к использованию в учебных целях. Из-за сложности аутентичных видеоматериалов оправдано использовать их на среднем и продвинутом этапах обучения, когда базовые языковые и речевые навыки обучаемых уже сформированы, а умения развиты.

С учетом специфики аутентичных видеоматериалов выделяют следующие функции, выполняемые ими в учебном процессе:

1. Информативно-обучающая функция. Аутентичные видеоматериалы создают речевой образец (произносительный, интонационный, лексико-грамматический); воссоздают условия естественного речевого общения, а также отображают реальную действительность.

2. Организующе-управляющая функция. Аутентичные видеодокументы обеспечивают «эффект присутствия» или «эффект соучастия», что способствует сопереживанию и стимулирует речевую активность; поддерживают мотивацию изучения ИЯ. Здесь выделяют

самомотивацию, когда видео интересно само по себе, и мотивацию, когда обучающиеся получают положительные эмоции при понимании материала, предназначенного для носителей языка. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

3. Моделирующая функция. Использование видео позволяет моделировать множество ситуаций, имитирующих условия естественного общения.

4. Интегративная функция. Аутентичные видеоматериалы могут служить связкой между частями занятия, способствуют упорядочиванию и систематизации учебных моментов.

5. Иллюстративная функция. Аутентичные видеоматериалы являются собой синтез всех видов наглядности (зрительной, слуховой, языковой, ситуативно-модельной, предметной, образной и др.); демонстрируют как звуковую сторону речи, так и другие неязыковые компоненты (фон, на котором происходит речевое общение, естественные шумы); служат средством дистантного погружения в естественную иноязычную среду на всех этапах обучения, тем самым частично компенсируя ее отсутствие.

6. Развивающая функция. Выражается в активизации познавательной деятельности студентов, увеличении роли фактора самостоятельности; развитии языковой памяти и таких качеств, как наблюдательность, воображение, внимание, мышление. Способствует развитию и совершенствованию умений коммуникативной компетенции.

7. Воспитательная функция. Работа с аутентичными видеоматериалами способствует постижению другой культуры, способствуя интеграции различных социумов, более активному диалогу культур. Их использование способствует реализации принципа соизучения языка и культуры.

Таким образом, использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по ИЯ способствует созданию устно-речевого образца и демонстрации условий естественного общения; развитию и совершенствованию умений коммуникативной компетенции, обеспечению «эффекта присутствия»; поддержанию мотивации изучения ИЯ; накоплению некоторого опыта общения с представителями иноязычной культуры; активизации познавательной деятельности обучаемых.

Для того, чтобы успешно применять аутентичные видеоматериалы на практике, необходимо правильно подойти к проблеме их отбора.

Согласно авторам, изучающим эту тему (Н. В. Елухина, Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович, Г. Г. Жоглина, Susan Stempleski), выделяются следующие критерии отбора аутентичных видеоматериалов:

- языковое содержание видеозаписей должно соответствовать уровню языковой подготовки студентов;
- тематика видеозаписей должна быть актуальной;
- жанровые особенности содержания видеозаписей должны соответствовать учебным целям и задачам, а также интересам студентов;
- следует учитывать страноведческую специфику;
- социокультурное содержание видеозаписей должно соответствовать цели формирования социокультурной компетенции;
- видеоматериалы должны обладать информационной и художественной ценностью, а также качественным звуковым и художественным оформлением;
- иметь популярность у зрительской аудитории;
- отличаться жанрово-композиционным разнообразием;
- наличие конфликта.

Данные критерии разработаны согласно функциональному подходу к отбору и подаче материала, учету коммуникативной значимости аутентичных видеоматериалов, тех жизненных ситуаций и форм общения, которыми предстоит воспользоваться обучающимся [2]. При этом допускается, чтобы языковое или смысловое наполнение видеодокумента слегка отличалось от требований программы, т. к. аутентичные видеоматериалы естественным образом демонстрируют реальные условия иноязычного общения, быт и культуру страны изучаемого языка.

При включении аутентичного видеоматериала в учебный процесс необходимо учесть его длительность и определить, сколько времени можно уделить работе с ним. Если это художественный фильм, то его продолжительность обычно не вписывается в рамки пары или урока, поэтому целесообразнее выделить отдельные фрагменты (эпизоды) из фильма, имеющие логическую последовательность, и работать с каждым из таких фрагментов. Под видеофрагментом (эпизодом) понимают ограниченные по времени и сюжетно тематически законченные отрывки видеозаписей [3, с. 8]. Показ всего фильма может быть осуществлен как заключительный этап работы над ним. При этом, с учетом поставленных целей и задач, языковых и страноведческих особенностей фильма и его тематики, следует разработать систему упражнений для каждого из фрагментов. Такие упражнения условно можно разделить на три группы: упражнения до просмотра, во время демонстрации и после.

Использование аутентичных материалов позволяет придать процессу овладения ИЯ коммуникативно-когнитивный характер, поскольку только такие оригинальные видеоматериалы дают сочетание

языкового и социокультурного кодов, присущее ситуациям реального иноязычного общения. Аутентичные видеодокументы характеризуются как общими для всех видов видеоматериалов особенностями применения, так и специфическими, связанными с их жанровыми и телевизионными особенностями. Именно эти особенности не только играют существенную роль при обучении устной речи, но и помогают формированию таких навыков и развитию таких умений, которые будут необходимы студентам в их будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–23.

2. Шумилина, А. Н. Особенности работы с аутентичным художественным фильмом на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/osobennosti-raboti-s-autentichnim-hudozhestvennim-filmom-na-urokah-angliyskogo-yazika-1171942.html>. – Дата доступа: 28.06.2016.

3. Ильченко, Е. И. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. И. Ильченко // Первое сентября, Английский язык. – 2003. – № 9. – С. 7–9.

УДК 37-053.8:800(1-87)

И. Н. Киселевич

(Гомельский государственный медицинский университет, Гомель)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье определяется сущность понятия «взрослый человек» в психологии, выделяются основные его характеристики, рассматриваются некоторые методические особенности обучения взрослых иностранному языку. Особое внимание уделяется целям обучения, психо-эмоциональным особенностям взрослой аудитории, целесообразности ориентации на родной язык, а также анализируются некоторые виды аудиторной и внеаудиторной работы с данной возрастной категорией.

В Республике Беларусь владение иностранными языками рассматривается как важный фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Они изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного и профессионального обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей. Экономическое сотрудничество страны на международном уровне обуславливает необходимость подготовки квалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком (в первую очередь английским) в различных сферах жизнедеятельности: экономической, гуманитарной, технической.

Социальный заказ общества создаёт предпосылки для языковой переподготовки специалистов, владеющих высоким уровнем профессиональной компетентности. К этой группе специалистов относится средневозрастная категория работников различных сфер деятельности (35–50 лет), которые хотят адаптироваться к социальным переменам и, соответственно, наиболее мотивированы для изучения иностранного языка.

Прежде чем рассмотреть особенности обучения взрослой аудитории иностранному языку, важно определить и понять сущность самого субъекта процесса обучения («взрослого человека»). Взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной и нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения. Таким образом, взрослый обучающийся определяется как человек, обладающий пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых обучающихся:

1. он осознает себя более самостоятельной, самоуправляемой личностью;
2. он накапливает большой запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;
3. его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей;
4. он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков, качеств;
5. его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями) [1].

Поскольку взрослый человек, как правило, занят профессиональной деятельностью, имеет большие семейные, социальные обязанности и нагрузки, то в совокупности все эти факторы влияют на весь процесс обучения и требуют совершенно иную организацию процесса обучения, нежели у школьников. Попробуем определить некоторые особенности этого процесса.

1) *Цель обучения.* Для взрослых обучающихся иностранный язык в первую очередь является средством общения и выражения своих мыслей. Усвоение языковых средств не должно быть самоцелью обучения, а проводиться комплексно, с овладением речевыми навыками непосредственно в процессе решения коммуникативных задач. Изучение языка как лингвистического явления может обеспечить знание системы языка, но оно не ведёт к пользованию этой системой в целях общения. Поэтому акцент должен делаться не на изучение системы языка, а на интерактивное речевое взаимодействие на этом языке.

2) *Учёт психо-эмоциональных особенностей.* Работа со взрослой аудиторией сопряжена с рядом положительных моментов, а также трудностей. С одной стороны, различный социальный, личный и психологический статус обучаемых определяет тот или иной эмоциональный микроклимат в группе, от которого зависит, насколько приятным и эффективным будет процесс обучения. С другой стороны, взрослая аудитория представляет собой целенаправленную группу обучающихся, которые знают, для чего и зачем им нужны знания иностранного языка и, соответственно, проявляют усердие. Поэтому преподавателю необходимо, опираясь на высокую мотивированность обучаемых, учитывать их психологические и возрастные особенности.

3) *Опора на родной язык.* Учебные материалы, выпущенные издательствами Англии и США, наиболее часто используются в процессе обучения на языковых курсах, и этот выбор, с нашей точки зрения, оправдан в плане аутентичности самого материала и преемственности на всех уровнях обучения. Однако нельзя исключать ориентацию на родной язык обучаемых, так как вся аналитическая деятельность мозга – процесс сравнения, обобщения, конкретизации и абстракции, происходит с опорой на родной язык. Сопоставление двух языковых систем, выделение их тождеств и различий приводит к созданию прочной аналитической базы для формирования устойчивых навыков речевой деятельности. Таким образом, родной язык выполняет лингво-психологические функции, которые играют значительную роль в формировании понятийных механизмов у взрослых людей в процессе познания иностранного языка.

4) *Групповая работа.* В виду различного темперамента, эмоциональной готовности и социализированности обучаемых групповая работа и ролевые игры во взрослой аудитории могут вызывать особые сложности. Однако работа в группах или парах приводит к хорошему результату при её эффективном использовании. Во-первых, в этот процесс вовлечены все обучаемые одновременно, что делает его более живым и коммуникативно ценным. Во-вторых, слушатели узнают больше друг о друге, что развивает и укрепляет чувство сплочённости и единства, тем самым создавая благоприятный микроклимат в группе. В-третьих, создавая ситуации общения и отрабатывая их в группах, можно приблизить процесс обучения к реальному речевому интерактивному взаимодействию.

5) *Зубрёжка.* Мы выяснили, что при изучении грамматического материала, переходя от вводного этапа к практике, такие типы тренировочных упражнений, как упражнения на замещение, имитацию и трансформацию, не вызывают особый интерес у обучаемых и являются достаточно пассивными. Однако, так как невозможно обойтись без тренировочных упражнений, взрослые учащиеся должны получить нечто иное вместо зубрежки, формирующей запоминание. Было выявлено, что они предпочитают тот вид занятий, который больше вовлекает их в деятельность, например, ответы на прямые вопросы, описание картинок или комиксов, разгадывание кроссвордов. Другим видом заданий, представляющим интерес для взрослых, являются переводные упражнения, где каждое предложение, даже если оно построено по аналогичной структуре, не похоже на другое, а обучаемые имеют возможность строить предложение, опираясь на подстановочные таблицы, обращая внимание на смысл своих предложений.

6) *Домашнее задание.* Взрослые обучаемые очень заняты выполнением своих служебных, профессиональных, а также семейных обязанностей, и поэтому чаще всего домашнее задание вызывает у них определённые трудности в связи с нехваткой свободного времени, что, в конечном итоге, может расстроить учебный настрой. Давать задание на дом или нет – это решать учителю, исходя из возможностей учащихся. Когда домашнее задание бесполезно, так как обучаемые его не выполняют, учитель должен ограничиться занятиями в классе. Большого количества повторений и корректирующей работы, эффективного использования времени и индивидуальной работы в классе должно быть достаточно для решения этой проблемы.

7) *Гибкость преподавателя.* Взрослые обучаемые – очень специфическая аудитория, интересная и многогранная с одной стороны, а с другой стороны требовательная и ориентированная на результат. Поэтому преподавателю нужно быть психологом и новатором

одновременно, уметь видеть и слышать аудиторию, а также импровизировать по ходу обучения. Бессистемное или слепое следование учебнику может вызвать скуку и потерю интереса у обучаемых. Поэтому преподавателю необходимо использовать дополнительный материал, а также проявлять разнообразие в организации своих занятий.

Итак, подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы:

Взрослые люди представляют собой тот тип обучаемых, которые предъявляют особые требования к процессу обучения иностранному языку. Они хотят, чтобы процесс обучения включал в себя деятельность, никак не угнетающую и не ущемляющую их психологическое состояние, чтобы большая часть учебной деятельности приходилась на занятия. Для того чтобы взрослые чувствовали себя в полной мере раскрепощенными, процесс обучения не должен вестись только на изучаемом языке, а должен включать некоторые ссылки и инструкции на родном языке. Преподавателю очень важно вести активный диалог с обучаемыми, уметь импровизировать и быстро перестраиваться, тем самым осуществляя сотрудничество на занятиях иностранного языка. Чем больше преподаватель знает о симпатиях и антипатиях обучающихся, тем совершеннее и успешнее будут его занятия.

Список использованной литературы

1. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М., 1997. – 346 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М., 2004. – 178 с.
3. Старкова, Д. А. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку / Д. А. Старкова, Т. В. Польшина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 72–75.

УДК 37.018.43:811.111

М. В. Короткая

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ ИТ-СТУДЕНТОВ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

Данная статья посвящена необходимости обучения ИТ-студентов интернациональной лексике. Исходя из специфики своей профессиональной деятельности, будущие ИТ-специалисты уже имеют значительное

количество интернациональных лексических единиц в своем вокабуляре. Однако употребление ими данных единиц в английском языке требует некоторой корректировки со стороны преподавателя. В данной статье описываются благоприятные условия для транспозиции с родного языка, а также определяются принципы отбора лексики в учебных целях с учетом имеющихся условий и практики преподавания на математическом факультете.

Актуальность данного направления в исследовании определяется существенным расширением международного сотрудничества и, соответственно, необходимостью обогащения словарного состава интернациональными лексическими единицами и словообразовательными элементами. Определенные изменения, происходящие в экономической, социально-политической, научно-технической и культурной жизни стран международного сообщества, явно и непосредственно находят свое отражение в лексической системе языка и обуславливают все возрастающую роль международных слов в самых различных областях языковой деятельности, связанной с процессами взаимодействия языков.

В частности, развитие сферы компьютерных информационных технологий и цифровой связи содействует глобальной информатизации современного общества. В области информационных технологий происходит множество исследований и открытий, благодаря этому именно здесь процесс заимствования, а затем и интернационализации новых слов находится в развитии. Исследование заимствованных компьютерных терминологических единиц и их сопоставление в разных языковых системах представляется особенно актуальным, т. к. дает возможность выявить интернациональный терминологический пласт, отыскать общее в особенностях разных лингвокультур в сфере профессиональной деятельности.

Особую значимость в процессе развития современных языков интернационализмы приобретают в связи с тем, что они представляют собой общепризнанные формы лексикосемантического выражения важных понятий современной мировой культуры. Их значимость очевидна во всех основных путях преодоления языкового барьера, будь то обучение языкам, перевод, создание международных и вспомогательных языков [1, с. 198].

Под интернационализмами понимают лексические единицы, сходные до степени идентификации в орфографическом и фонематическом отношении с полностью или частично общей семантикой, выражающие понятия международного значения и существующие в нескольких (не менее чем трех) синхронически сопоставляемых языках (в том числе неродственных или неблизкородственных) [2, с. 61]. Удельный

вес интернационализмов в ряде языков достаточно велик (например, в активном словаре русского, английского, немецкого и французского языков их более 10%), как свидетельствует лингвистический энциклопедический словарь [3].

Как показывает практика преподавания английского языка на математическом факультете, в лексическом запасе студентов-будущих IT-специалистов с высшим образованием интернациональные слова и корни занимают довольно значительное место, вокабуляр их родного языка (в большинстве случаев это русский язык) достаточно насыщен подобной лексикой. Однако представляется необходимым целенаправленно корректировать употребление будущими специалистами данных лексических единиц, активно функционирующих в современной английской речи.

Особое внимание интернационализмам следует уделять при обучении как родному, так и иностранным языкам. С одной стороны, они формируют подходящие условия для транспозиции – благоприятного переноса знаний для овладения новым языком. Студенту нет необходимости заучивать то или иное слово – оно уже знакомо ему по употреблению в родном и других языках. Особо следует отметить, что за внешней «известностью» могут таиться значительные различия как в значении слова, так и в его форме: ритмической структуре (ударении), его звуковом и морфемном составе, словообразовании и т. п. Если эти различия игнорировать, они создают условия для интерференции, а она в свою очередь ведет к искажению слова и нарушению норм родного или иностранного языка.

Практика показывает, что при изучении интернационализмов со студентами-математиками, необходимо делать акцент на различия в ударениях, фонемном и морфемном составе, семантике в русском и английском языках, с тем, чтобы избежать интерференции. Обучение интернациональной лексике студентов неязыковых факультетов (в частности студентов IT-специальностей ГГУ) можно осуществлять на занятиях по английскому языку, а также в рамках факультативного курса, задачами которого являются развитие активного и пассивного вокабуляра студентов, пополнение их словаря интернациональными словами, которые широко используются как в современном русском, так и в английском языках. В ходе занятий студенты учатся раскрывать семантику той или иной лексической единицы, анализируя ее морфемный состав – выделять корень, находить приставки, суффиксы, флексии. Особое внимание уделяется развитию навыков произношения интернациональных слов. Студентам приходится учиться воспринимать ритмическую структуру лексической единицы, т. е. выделять

ударный слог и (в случае наличия более одного ударения) уметь обозначать слог с второстепенным ударением (помня, что гласный звук в данном слоге также не редуцируется). К сожалению, как выяснилось, при обучении английскому языку в школе данному аспекту уделяется очень мало внимания (а часто не уделяется вообще).

При обучении также следует не упускать из виду, что нельзя переводить интернациональные лексические единицы дословно. В некоторых случаях можно передавать корневое значение слова буквально, но лишь тогда, когда чувство языка и опыт (что маловероятно в нашей ситуации) подсказывают, что такой перевод для данной конкретной ситуации как раз и представляет собой адекватную передачу мысли оригинала. Однако, поскольку не может быть полного совпадения графического и звукового компонентов, интернациональные слова можно сгруппировать лишь по степени сходства в написании и произношении, а также по элементам структурного оформления. Первая группа – слова, имеющие лишь незначительные формальные расхождения, вторая группа имеет определенные расхождения, которые сохраняют закономерный характер, и третья группа – слова, не имеющие закономерных соответствий в русском языке.

Трудности перевода таких единиц на русский язык состоят еще в том, что студент находится под впечатлением знакомой графической формы слова, при этом допускает в переводе буквализмы и нарушает нормы родного языка, особенно в области сочетаемости слов. Между тем «слова, ассоциируемые и отождествляемые (благодаря сходству в плане выражения) в двух языках, в плане содержания или по употреблению не полностью соответствуют или даже полностью не соответствуют друг другу. Именно поэтому слова такого типа получили во французском языкознании название “ложных друзей переводчика”» [4, с. 372]. Некоторые слова подобного рода (напр. *to comfort* – утешать, успокаивать), можно сделать объектом языковой догадки и включить в соответствующие упражнения. Задания, направленные на активизацию и контроль интернациональной лексики, важно проводить в аудитории под руководством преподавателя.

Что касается отбора лексики в учебных целях, его сущность состоит в том, чтобы из множества единиц выделить ту часть, которая по объему и составу будет отвечать целям и условиям курса обучения. Отобранный минимум должен при этом соответствовать учебной программе, быть посильным для данного контингента студентов в рамках имеющегося ограниченного количества учебных часов, способствовать достижению образовательных и воспитательных целей. А в результате – предусматривать владение лексическим

минимумом, обеспечивающим возможность общения в бытовой, социально-культурной и, что немаловажно, профессиональной сферах.

Опыт преподавания показывает, что тематико-семантический отбор материала является наиболее эффективным в ситуации с ограниченным количеством часов на обучение английскому языку IT-студентов. Под тематическим понимается отбор довольно ограниченного количества специальных слов и выражений, без которых общение на ту или иную тему не представляется возможным. Частотность определяется при помощи учебных словарей, учебников и справочников. Отбираемые слова также должны выражать наиболее важные понятия, соответствующие изучаемой тематике устной и письменной речи (семантический отбор).

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема обучения IT-студентов интернациональной лексике на сегодняшний день является одной из самых актуальных, исходя из специфики их профессиональной деятельности. Поэтому работе с единицами интернационального вокабуляра следует уделять достаточно времени на всех этапах обучения английскому языку.

Список использованной литературы

1. Акуленко, В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / В. В. Акуленко. – Харьков : Изд-во Харьков. ун-та, 1972. – 215 с.
2. Акуленко, В. В. Существует ли интернациональная лексика? / В. В. Акуленко // Вопросы языкознания. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – № 3. – С. 60–69.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/197a.html>. – Дата доступа: 05.09.2016.
4. Акуленко, В. В. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика» / В. В. Акуленко. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 384 с.

УДК 378.147:811'271.1

Г. В. Ловгач

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАОЧНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Настоящая статья посвящена проблеме преподавания иностранного языка студентам заочной формы обучения, в частности,

специфике преподавания письменной речи в условиях ограниченного числа аудиторных занятий. Автор описывает алгоритм работы с материалами практических пособий, расположенных на сайте университета и доступных для любого обучающегося, рассматривает возможность получения индивидуальных консультаций очно и дистанционно. Внимание уделяется также способам контроля усвоенного материала посредством электронного тестирования.

В условиях развития рыночной экономики и постоянно расширяющегося международного сотрудничества возрастает востребованность у населения заочной формы высшего профессионального образования в силу его экономической эффективности и доступности для широких социальных слоев. Спрос на заочное образование в Беларуси в последние годы сильно вырос, поскольку в период кризиса большинство людей стремятся получить образование, поменять или повысить квалификацию без отрыва от производства.

Заочная форма обучения студентов стала неотъемлемой составной частью университетского образования белорусских университетов, и в связи с этим, проблема организации обеспечения и повышения качества заочного обучения становится особенно актуальной.

Специфика заочного образования требует модификации современных методов обучения и разработки целостной системы обучения иностранному языку. Поскольку основную часть времени студенты заочного факультета работают, то ресурс аудиторного времени ограничен. Это предполагает применение такого подхода к заочной форме обучения, который обеспечивал бы потребность личности в самообразовании.

Традиционно образовательный процесс для обучающихся на заочном факультете проходит во время установочно-экзаменационных сессий в виде лекций, семинаров, практических занятий, консультаций, а также в межсессионный период в форме самостоятельной работы. Суммарное количество учебных часов равномерно распределяется на проведение аудиторных и внеаудиторных занятий. Количество, их продолжительность, сроки проведения определяются Министерством образования по каждой конкретной специальности.

При работе со студентами заочной формы обучения мы сталкиваемся с рядом проблем и противоречий: дефицит аудиторных часов; высокие требования, заложенные в Государственном образовательном стандарте; отсутствие учебников для студентов заочной формы обучения; неоднородность по уровню подготовки учебных групп; отсутствие навыков владения технологией самообразования у студентов-заочников в условиях длительного межсессионного периода. Часто

мы наблюдаем недостаточно серьезный подход к изучению иностранных языков. Учитывая перечисленные проблемы, мы понимаем, что перед нами стоит серьезная задача разработать такую модель обучения, которая позволила бы достичь требуемого профессионального уровня.

Что касается обучения письменной речи, то сегодня необходимость заполнять анкеты, бланки документов, писать личные и официальные письма, использовать современные средства коммуникации, такие как Интернет, e-mail, sms, мотивируют студентов к активному овладению письменной коммуникацией на изучаемом языке.

Письменная речь представляет собой один из самых сложных видов речевой деятельности. Сегодня методисты разделяют письмо и письменную речь. Письмо – это навык использования орфографической и графической систем иностранного языка, а письменная речь – это умение правильно выражать мысли в письменной форме. Именно обучению письменной речи уделяется особое внимание, поскольку, как правило, люди, изучающие английский язык, навыки использования графической системы приобретают достаточно быстро. С орфографической системой дело обстоит немного сложнее, но для преодоления трудностей существует масса упражнений, помогающих сформировать этот навык [1].

Обучение письменной речи на факультете иностранных языков Гомельского университета им. Ф. Скорины реализуется в учебном курсе «Основы письменной речи», который рассматривает основы академического письма. Академическое письмо имеет свои особенности, оно характеризуется формальным стилем изложения, что подразумевает использование академической лексики, сосредоточенность на теме или проблеме, четкий выбор слов и отточенность стиля. Существуют определенные требования к структуре построения и компоновки текста, выбору стиля изложения, умению делать ссылки, перепарафразировать, выстраивать аргументацию, правильно оформлять литературные источники. Здесь не допускается использование сокращений, разговорной лексики, фразеологизмов, и так далее.

Основными целями курса «Основы письменной речи» являются: формирование коммуникативной компетенции (языковой, социолингвистической, социокультурной, прагматической), обеспечение корректного (с точки зрения нормы, употребления и стиля, ситуативно и контекстно адекватного) пользования английским языком как средством письменной коммуникации во всех сферах общения.

Знакомство с основами письменной речи начинается с краткого обзорного курса лекций с сопровождающими слайдами, выполненными в программе Power Point. Он дает представление о предметных

и структурно-композиционных особенностях письменной речи, в частности, формулировки замысла (цели) письменного высказывания, лингвистических и структурных способов и приемов обеспечения логичности, четкости, законченности, слитности и связности письменного изложения.

На практических занятиях, которые проходят во время экзаменационной сессии, студенты разбирают подробно такие структурные единицы академической письменной речи, как абзац и эссе (сочинение). Особое внимание уделяется изучению абзаца, минимальной структурной единицы академической письменной речи, т. к. от того, насколько глубоко будет усвоен материал по формулировке тематического предложения, построения основной части абзаца, способов развития основной мысли, будет зависеть успешность написания эссе. Учебным материалом является практическое пособие “The Paragraph” [2], которое размещено на сайте заочного факультета и доступно для любого студента-заочника.

Обзорно рассматриваются темы, связанные с написанием различных видов эссе: описывающие процесс, построенные на сравнении и контрасте, описывающие причинно-следственные связи, классифицирующее эссе, эссе-реакция и эссе-аргументация. Они представлены в двух пособиях: “The Essay: Classification; Process; Comparison/Contrast Essays” [3], “The Essay: Cause/Effect; Reaction; Argumentative Essays” [4]. Каждый вид эссе имеет свои особенности написания введения, методы и приемы развития основных мыслей, заложенных в тематической фразе, способы структурно-логического построения, приемы написания завершающей части, языковые средства достижения логичности и связности представленного материала. Также на практических занятиях отрабатываются приемы перифраза (выражения одного и того же содержания с помощью разных языковых единиц), обобщения (комбинирования информации из двух и более источников), резюмирования (сжатого объема информации при сохранении ее основных положений) и технику их использования в академической письменной речи.

При работе на практических занятиях важная роль отводится компьютерным технологиям. Они помогают совместить индивидуальное и групповое обучение, обеспечивают большее разнообразие в презентации учебного материала, представляют неограниченные возможности тренировки в целях усвоения материала и организации контроля. Создан и размещен на сайте факультета электронный тест по теме “The Paragraph”. Он выполняется студентами через полгода на последующей экзаменационной сессии. При успешном выполнении теста

(70–80%) студенты допускаются к сдаче экзамена. Если же преподаватель не удовлетворен результатами выполнения электронного теста, то он может назначить повторное его прохождение через некоторый период времени или предложить выполнить контрольную работу по этой же теме. Конечной формой контроля усвоения учебного материала по данному курсу является экзамен.

Поскольку все материалы размещены на сайте университета, то у студентов есть возможность самостоятельной работы с изучаемыми материалами в межсессионный период.

Студенты заочного факультета также могут получить консультацию по любому вопросу в назначенные факультетом «Дни заочника», которые проводятся по субботам. Более того, существует практика консультирования дистанционно через Skype или с помощью электронной почты.

Заочное образование имеет огромный потенциал в подготовке специалистов, поскольку является доступным для различных слоев населения, экономически выгодным, характеризуется индивидуализацией обучения. Правильная организация учебного процесса, использование современных методов преподавания, включая компьютерные технологии, наличие учебного материала обеспечивают широкие возможности получения качественного образования.

Список использованной литературы

1. Особенности обучения письму на английском языке [Электронный ресурс]. – <http://greatstudy.ru/obuchenie-pismu-na-anglijskom-yazyke>. – Дата доступа – 30.08.2016.

2. Ловгач, Г. В. Academic Writing: The Paragraph. Основы письменной речи: Абзац. Практическое пособие для студентов 1 курса специальностей 1-02 03 06 - 01 «Английский язык. Немецкий язык» 1-02 03 06 - 03 «Английский язык. Французский язык» // Г. В. Ловгач, Е. В. Вильковская, К. М. Дейкун. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 44 с.

3. Ловгач, Г. В. Academic Writing: The Essay (Classification; Process; Comparison/Contrast Essays) / Основы письменной речи: Эссе (классифицирующие эссе; эссе, описывающие процесс; эссе, построенные на сравнении и контрасте). Практическое руководство для студентов 1 курса специальностей 1-02 03 06 - 01 «Английский язык. Немецкий язык» 1-02 03 06 - 03 «Английский язык. Французский язык» // Г. В. Ловгач, Е. В. Вильковская, К. М. Дейкун. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 40 с.

4. Ловгач, Г.В. Academic Writing: The Essay (Cause/Effect; Reaction; Argumentative Essays) / Основы письменной речи: Эссе (эссе, описывающее причинно-следственные связи; эссе-реакция; эссе-аргументация). Практическое руководство для студентов 1 курса специальностей 1-02 03 06 - 01 «Английский язык. Немецкий язык» 1-02 03 06 - 03 «Английский язык. Французский язык» // Г. В. Ловгач, Е. В. Вильковская, К. М. Дейкун. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 48 с.

УДК 811.112.2'271.1'243

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

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УСТНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема развития речевых умений, необходимых для делового общения на иностранном языке. Дано определение сущности умений. Определены этапы речевого взаимодействия, возможности использования игрового моделирования на примере деловой игры. Рассмотрены пошаговые этапы используемой деловой игры (адаптация, регуляция и координация, кооперирование).

В последние годы вопрос о необходимости модернизации образования становится все актуальнее, что связано с интеграцией в общеевропейское образовательное пространство. Кроме того, стремление сохранить и развивать лучшие традиции отечественной школы вносит существенные коррективы в систему преподавания иностранных языков. Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, конструктивностью, уважающие культуру, научные достижения, традиции других стран и народов. В условиях информационного общества знания и квалификация специалиста приобретают первоочередное значение. Поэтому повышение значимости иностранного языка, его востребованность оказали влияние на содержание, задачи и динамику обучения. В данном контексте не последнее место отводится значимости владения выпускниками неязыковых вузов устным деловым общением на иностранном языке.

Структура и содержание устного делового общения на иностранном языке представляют собой социально-психологический процесс речевого взаимодействия участников (коммуникантов) в совместной деятельности на иностранном языке. Осуществление и регуляция самого процесса устного делового общения на иностранном языке не представляются возможными без овладения участниками специфическими речевыми умениями, их формирования и развития у студентов в ходе обучения. Сущность умений заключается в способности общающихся с максимальной эффективностью осуществлять обмен информацией на иностранном языке, взаимодействовать в деловой сфере в соответствии с исполняемой профессиональной ролью, учитывая цели и ситуации делового общения и достигая взаимопонимания с партнерами по общению [1, с. 32].

Умения устного делового общения на иностранном языке охватывают следующие стороны общения:

- коммуникативную;
- интерактивную;
- перцептивную.

Сущностью *коммуникативной стороны* общения является владение деловыми партнерами коммуникативными умениями, выражающимися в способности получения и передачи профессионально значимой информации. *Интерактивная сторона* предполагает наличие способности у речевых партнеров адекватно оценивать ситуацию общения, вербально и невербально вызывать «желаемую» реакцию собеседника, добиваться эффективности делового взаимодействия. *Перцептивная сторона* общения направлена на формирование у обучаемых способности к адекватному восприятию коммуникативного партнера и правильному осуществлению своей профессиональной роли в процессе устного делового общения.

Устное деловое общение на иностранном языке может осуществляться в различных формах: деловая беседа, деловой разговор, деловая встреча, собеседование, конференция, совещание, заседание и др. Независимо от формата их проведения, они имеют много общего. Это позволяет говорить о том, что, независимо от мотива взаимодействия партнеров, особенностей их взаимоотношений в каждой конкретной ситуации устного делового общения, существуют *этапы речевого взаимодействия* коммуникативных партнеров: 1) установление контакта; 2) ориентация в ситуации; 3) постановка проблемы; 4) обсуждение проблемы; 5) принятие решения; 6) выход из контакта. В зависимости от конкретных этапов речевого взаимодействия деловых партнеров

и решаемых в ходе их коммуникативных задач формируются речевые умения [2, с. 137–140].

Однако не всегда уровень владения специалистами устным деловым общением на иностранном языке соответствует предъявляемым им требованиям. Это может привести к возникновению противоречия между имеющимися формами организации учебно-познавательной деятельности в вузе и будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Для решения данного противоречия целесообразным является использование *игрового моделирования* в учебном процессе, позволяющего воссоздать предметное и социальное составляющее профессиональной деятельности будущего специалиста, в основе которого лежит *деловая игра*. Такая игра способствует превращению учебной иноязычной деятельности в профессиональную, мотивирует учащихся и стимулирует их творчество. Сюжет игры помогает интегрировать подлежащий усвоению учебный материал и создавать потребностно-мотивационную основу обучения. Каждый этап игры включает тематические шаги, обусловленные определенным объемом учебного материала, которым студент должен овладеть в процессе игры, содержащей проблемное поле и ситуации, используемые для усвоения знаний и развития умений [3, с. 63–65]. В первом шаге происходит *адаптация* студентов в ситуациях профессионально-ролевого общения и делового взаимодействия. На данном этапе обучающиеся знакомятся с проблемной составляющей предложенной темы, основными профессиональными и речевыми задачами, типичными ситуациями профессионального общения и возможными ролями в них. Во втором шаге осуществляется *регуляция* и *координация* обучающимися собственного речевого поведения с учетом особенностей конкретного делового партнера. Типичные задания на этом этапе могут включать осуществление и координирование делового взаимодействия в соответствии с особенностями ситуации общения, реакцией речевого партнера и общепринятыми нормами ролевого общения. При помощи адаптирующих и координирующих заданий студенты овладевают основами подготовленной иноязычной речи в типичных ситуациях в монологической и диалогической форме, что позволяет переходить к следующему этапу, предполагающему обучение групповому и коллективному общению. В последующих шагах решаются задачи *кооперирования* будущими специалистами собственных усилий и возможностей с другими участниками делового общения и их успешного интегрирования в процесс совместного осуществления иноязычной речевой деятельности. При переходе от одного шага к другому происходит воспроизведение всех этапов осуществления иноязычного

речевого общения, которое в результате приобретает законченный характер. Наряду с этим постепенно уменьшается количество используемых обучающимися опор с постепенным усложнением используемых форм речевого общения, способствующих развитию речевых умений. Введение в уже известный сценарий деловой игры какого-либо элемента, способного усложнить ее ход (например, искажение деловых бумаг, необходимость выполнения функций одного из сотрудников), побуждает участников импровизировать, принимать быстрые неординарные решения и в изменившихся условиях корректировать свое иноязычное речевое поведение согласно сложившейся ситуации. Выполнение студентами импровизационных заданий на самом последнем этапе обучения позволяет оценивать степень развития у них всех речевых умений как высокую. Степень готовности обучающихся к выполнению импровизационных заданий и целесообразность их выполнения в каждом конкретном случае решается непосредственно преподавателем – руководителем игры.

Таким образом, для обучения студентов неязыкового вуза устному деловому общению на иностранном языке необходимо использовать специальные задания профессионально-речевого характера, включенные в деловую игру. В результате пошаговой организации деловой игры обучающиеся многократно проходят один и тот же путь, постепенно формируя и развивая все виды умений. В данном случае повышается игровая и речевая активность студентов путем наращивания как самостоятельности обучающихся в организации их речевой деятельности на иностранном языке, так и её интенсивности, способствующей целенаправленному развитию у будущих специалистов всех речевых умений, необходимых для эффективного делового межкультурного взаимодействия.

Список используемой литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов // 2-е изд. – М.: Просвещение. – 1991. – 223 с.
2. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова // СПб.: Знание: ИВЭСЭП-Союз. – 2001. – 494 с.
3. Колтунова, М. В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: учеб. пособие для вузов / М. В. Колтунова // М.: Экономическая литература. – 2002. – 288 с.

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

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье исследуется необходимость формирования фонетико-фонологической компетенции у студентов в языковом вузе: выпускники должны владеть не только лексическим и грамматическим аспектами языка, но и уметь фонетически верно оформлять свою речь. Анализируются разные подходы к определению данной компетенции, ее структура и содержание. Описываются основные этапы формирования фонетико-фонологической компетенции у студентов в языковом вузе.

Развитие современного общества, переход к новым образовательным стандартам, расширение контактов с представителями разных культур предъявляют новые требования к уровню подготовки студентов-лингвистов. Так, в качестве основной цели обучения в условиях межкультурной образовательной парадигмы на современном этапе ставится формирование иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой является фонетико-фонологическая компетенция.

Следует отметить, что среди ученых на данный момент нет единства мнений относительно названия формируемой компетенции. Некоторые авторы (Ж. Б. Веренинова, А. А. Хомутова, Е. М. Вишневская) выделяют фонетическую компетенцию, определяя ее как основанную на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную коммуникацию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка с учетом коммуникативной цели и условий общения [1, с. 73]. Другие исследователи (О. А. Лаврова, Т. В. Медведева) анализируют фонологическую компетенцию как комплекс знаний о механизмах говорения и смыслового восприятия, звуковом строе и фонетических явлениях сегментного и супraseгментного уровней иностранного языка, слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, умений адекватно интерпретировать невербальные средства общения в соответствии с используемым фонетическим стилем [2, с. 14].

Наиболее полным представляется определение фонетико-фонологической компетенции Н. Л. Гончаровой как гибкой динамичной многоуровневой системы, субкомпонента лингвистической компетенции, включающего интериоризированные знания о звуковой системе современного иностранного языка, релевантные перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией, а также комплекс внутренних инструментально-интеграционных мотивов, убеждений и ценностей, обеспечивающих высокое качество профессиональной межкультурной деятельности [3, с. 8]. Можно сказать, что между данными определениями нет существенных противоречий, так как фактически авторы рассматривают различные стороны одного и того же явления.

Коммуникация невозможна без умения реализовывать знание языковых и социокультурных реалий на фонетико-фонологическом уровне. От чистоты речи, правильности артикуляции звуков, интонационного оформления фраз зависит взаимопонимание собеседников. Фонематические ошибки речи, неверный выбор интонации, несоблюдение артикуляционных особенностей языка в целом могут привести к искажению смысла высказывания и нарушению акта коммуникации. Достаточный уровень сформированности фонетико-фонологической компетенции свидетельствует о готовности студента к успешному осуществлению межкультурной коммуникации.

Фонетико-фонологическая компетенция имеет многоаспектную структуру, которая проявляется в разном уровне владения ее основными компонентами: когнитивным, прагматическим, социокультурным и рефлексивным.

Когнитивная составляющая представляет собой знания о фонетико-фонологической системе изучаемого языка и особенностях ее функционирования, а именно: знания фонетической терминологии, особенностей артикуляционной базы данного языка и произносительной нормы, знания современных тенденций в произношении сегментных единиц и особенностей просодического оформления разных коммуникативных типов высказывания, особенностей фонетического оформления разных стилей речи.

Прагматический компонент заключается в готовности передавать коммуникативное содержание в ситуации общения. Во многом, он определяется в развитии учебных стратегий обучаемого. К ним относятся стратегии оперирования языковым материалом (навыки различать на слух и четко произносить звуки и звукосочетания, правильно расставлять ударение в словах и фразах, умение интонационно правильно оформлять предложения), стратегии в продукции (умение

соблюдать варианты речи, соответствующие коммуникативным целям и условиям, умение делать паузы в предложении, использовать средства для эмоциональной окраски речи) и стратегии в рецепции (умение определять отношение говорящего за счет интонации, выявлять фонетические и фонологические ошибки в речи).

Социокультурная составляющая включает знание отличий в уровнях формальности (официальный, формальный, нейтральный, неформальный, фамильярный, интимный) и фонетических маркеров разных социальных классов, этнической принадлежности, профессиональной группы. Данный компонент также предполагает знание диалектных норм, навыки безакцентного произношения, умение гибко и адекватно к ситуации речи пользоваться сегментными и супraseгментными средствами.

Рефлексивный компонент способствует осуществлению самоконтроля, выработке эмоционально-ценностного отношения к изучаемому материалу [4, с. 289].

Формирование фонетико-фонологической компетенции происходит поэтапно. Традиционно большое количество времени на занятиях по практической фонетике отводится вводно-коррективному курсу, основными задачами которого являются введение базовых нормативных сведений о сегментных и просодических единицах изучаемого языка и автоматизация слухо-произносительных навыков. На самом первом занятии преподаватель рассказывает студентам о фонетической базе изучаемого языка в сравнении с фонетической базой русского языка. Далее студенты учатся выявлять признаки артикуляции, ритмики и интонации иностранного и родного языков на основе сопоставления. Затем они воспроизводят звуковой и ритмико-интонационный образцы вслед за диктором.

На этом этапе оправдано выполнение упражнений для отработки звуков /основных интонационных структур в отдельно взятых словах, словосочетаниях и предложениях. Фонетический навык стабилизируется за счет многократного выполнения операций с фонетическим материалом, в дальнейшем совершенствуется в различных речевых контекстах.

Студенту первого курса важно освоить такой вид работы, как транскрибирование и интонирование английских фраз. Выполняя это упражнение, обучающийся начинает четко представлять себе, как на самом деле будет звучать та или иная фраза, какие части речи подвергаются редукации и какова степень этой редукации [5, с. 68].

Помимо традиционных заданий, направленных на овладение навыками восприятия, имитации и воспроизведения (записать слова с определенным звуком в транскрипции; воспроизвести слова /фразы в паузах за диктором; прочитать и произнести слова, соблюдая

особенности сочетания звуков; прочитать фразы по данной интонационной разметке; сделать графическое изображение интонационной структуры предложений), можно предложить студентам упражнения, имеющие коммуникативную направленность:

1) работая в паре, по очереди образуйте новые слова от слова, содержащего определенный гласный звук, добавляя согласные в начале или конце слова;

2) заполните данными словами, содержащими заданный звук, пропуски в диалоге, подберите логичную концовку диалога;

3) вставьте данные слова в текст стихотворения, обращая внимание на рифму, прочитайте стихотворение с выражением, выберите лучший вариант прочтения в группе.

Фонетические игры со скороговорками, рифмовками, пословицами и поговорками помогают студентам не только проработать проблемные звуки или сочетания звуков в потоке речи, но и разобраться с ритмической организацией и интонационным оформлением фразы. При этом игры, в которых присутствует момент соревновательности, способствуют созданию коммуникативной и познавательной мотивации студентов. В дальнейшем, эффективной, хоть и достаточно трудной, будет работа со стихотворением (от отработки отдельных звуков и построчного интонирования до заучивания наизусть и декламирования в группе), которая способствует развитию навыков просодического оформления высказывания.

Следует помнить, что фонетические и интонационные навыки являются весьма неустойчивыми. Потому на следующем этапе важно не допустить их деавтоматизации, которая происходит во многом из-за интерференции с родным языком. На сегментном уровне интерференция проявляется в несоблюдении категорий долготы / краткости, усеченности / неусеченности и напряженности / ненапряженности гласных; в несоблюдении позиционной долготы гласных; в недостаточном владении обучающимися звуковыми модификациями, вызванными коартикуляционными процессами. На сверхсегментном уровне акцент охватывает синтагматическое членение, речевую мелодику (шкалы, тоны, высотный уровень); фразовое ударение, ритм, паузацию и заполнение пауз, темп, громкость, просодический тембр [2, с. 17].

На этапе совершенствования фонокомпетенции желательно подбирать упражнения, основанные на использовании аутентичного аудиовизуального материала, содержащего образцы иноязычной спонтанной разговорной речи. Трудно переоценить возможности, которые предлагают современные мультимедийные лингафонные кабинеты для работы с аудио- и видеоматериалом. Студенты могут самостоятельно работать с предложенными преподавателем аудио- или видеофайлами,

добавлять закладки, прослушивать /просматривать записи целиком или с отмеченного закладкой момента, изменять скорость прослушивания. Не менее важной является возможность записать свой голос, прослушать, сравнить свое произношение с эталонным и визуально оценить отличия благодаря окну графического отображения аудио.

Следует заметить, что после завершения курса практической фонетики, чтобы не допустить деавтоматизации сформированных навыков, можно рекомендовать студентам самостоятельную работу, направленную на поддержку и совершенствование слухо-произносительных навыков.

Список использованной литературы

1. Хомутова, А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание / А. А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2013. – № 2. – С.71–76.

2. Лаврова, О. А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Лаврова. – М., 2010. – 21 с.

3. Гончарова, Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Л. Гончарова. – Ставрополь, 2006. – 23 с.

4. Присная, Л. Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав / Л. Л. Присная // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 70. – Ч. 1. – С. 287–289.

5. Веренинова, Ж. Б. Формирование фонетических компетенций на первом курсе языкового ВУЗа: методические приемы и рекомендации / Ж. Б. Веренинова // Вестник МГЛУ. – 2011. – Вып. 1 – С. 64–75.

УДК 37.091.3:811.112.2'342:373.5

Н. Е. Тихоненко

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Данная статья направлена на изучение процесса обучения диалогической речи на среднем этапе общеобразовательной школы. В ходе

проведенного исследования определены цели и содержание, а также основные методы обучения диалогической речи. В статье также приведены примеры упражнений, направленных на формирование и развитие умений диалогической речи. Представленные упражнения подобраны не только с учетом существующих в методике традиционных подходов, но и нетрадиционных методов и инновационных технологий в обучении диалогу.

Диалогическая речь – это процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц [1, с. 159]. В основе диалога лежит «реплицирование», т. е. обмен репликами. Каждый из собеседников может выступать в роли слушающего и говорящего. Поэтому диалогическая речь является рецептивно-продуктивным видом речевой деятельности. Чтобы процесс обмена репликами происходил быстро и непринужденно, требуется высокая степень автоматизированности умений диалогической речи.

Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство, которое образуется парой реплик. Одна из реплик – всегда реплика-стимул, а другая – реплика-реакция.

В методике преподавания иностранных языков существует два подхода в обучении диалогической речи – дедуктивный и индуктивный [2, с. 134].

В основу дедуктивного метода положен диалог-образец, который рассматривается в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных диалогов. Заданный диалог-образец является диалогическим комплексом, который состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и в конечном результате учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый диалог.

Второй метод – индуктивный – представляет собой путь, в основу которого положено последовательное, систематичное овладение отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня с их последующим комбинированием, объединением. В основе этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное усвоение системы языка, овладение компонентами диалогической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении.

Средний этап является важным и решающим этапом в плане обучения школьников диалогической речи. Основной целью обучения

диалогической речи на среднем этапе обучения является совершенствование и развитие умений диалогической речи. В соответствии с программными требованиями учащиеся на среднем этапе обучения должны овладеть таким набором речевых действий, который позволит участвовать в учебном микродиалоге, включающем в себя дополнительные расширенные реплики. Высший уровень владения диалогической речью предполагает ведение относительно непринужденной и разнообразной в структурном отношении беседы, парной или групповой.

При выборе одного из подходов в обучении диалогической речи важно учитывать уровень языковой подготовки учащихся, а также степень сложности усвоения лексических единиц диалога по изучаемой теме.

Соответственно упражнения на развитие навыков и умений диалогической речи зависят от пути обучения диалогу.

Если обучение диалогу происходит по модели «сверху вниз», то есть с использованием диалога-образца, то работа с таким видом диалога может быть представлена в следующих упражнениях: «Прослушайте диалог, используя визуальную опору». «Прочтите диалог по ролям». «Прочтите диалог, опираясь на ключевые слова». «Заполните пропуски в репликах диалога». «Воспроизведите диалог, восстанавливая опущенные фрагменты реплик». «Самостоятельно расширьте реплики в диалоге, включая в них новые слова». «Составьте диалог, используя слова по данной теме».

Часто при обучении диалогической речи отрабатывается и изучаемый грамматический материал. Так, для закрепления структуры построения вопроса-переспроса учащимся 7-х классов в качестве образца можно предложить диалогическое единство:

- *Mein Lieblingsschulfach ist Deutsch.*
- *Wie bitte? Wie heißt dein Lieblingsschulfach?*

Далее представлена лишь реплика-стимул, а ученикам необходимо составить реплику-реакцию в виде вопроса-переспроса, например: *Meine Freundin spricht zwei Fremdsprachen.* Или *Meine Lieblingsjahreszeit ist Sommer.*

Для закрепления управления глагола *sich freuen auf Akk.* представлен минидialog, который ученики должны прослушать в качестве образца и прочитать по ролям:

- *Toll! Ich freue mich!*
- *Worauf freust du dich?*
- *Auf meine Ferien!*

Далее ученикам представлен список слов, употребив которые, они должны составить свои минидialogи: *auf die Reise nach Deutschland, auf das Treffen mit meinen Freunden, auf das Besuch meiner Großeltern.*

Однако данные виды упражнений, хоть и эффективны, все же имеют свои недостатки, поскольку учащиеся быстро привыкают к образцу и теряют способность к творческому подходу в составлении диалогов. Поэтому данный путь обучения диалогической речи желательно смешивать с другим подходом – индуктивным.

Данный путь обучения диалогу может быть представлен в следующих упражнениях: «Опишите ситуацию и назовите адекватные этой ситуации реплики». «Составьте к реплике побуждения реплики иного реагирования (например, отказа)». «Расширьте реплики реагирования (например, отразите причины несогласия)». «Составьте диалог на основе набора обязательных реплик, добавляя другие реплики по смыслу». «Подберите из предлагаемого набора реплик такие, которые можно включить в текст данного диалога». «Переместите в диалоге высказывания общающихся таким образом, чтобы реплики реагирования соответствовали репликам побуждения».

Так ученикам можно предложить вопрос *Sprichst du gut Deutsch?*, на который они должны ответить утвердительно и отрицательно, а более успевающим ученикам дать еще дополнительное задание обосновать свой ответ.

В качестве примера можно привести упражнение, в котором даны реплики в неправильном порядке. Необходимо расположить реплики так, чтобы получился минидialog:

- *Entschuldigung. Wie komme ich zum Bahnhof?*
- *Geh geradeaus, dann nach links.*
- *Ich verstehe dich nicht gut. Bitte nicht so schnell.*
- *Wie komme ich zum Bahnhof?*
- *Vielen Dank!*

Для повышения мотивации учащихся в обучении диалогической речи целесообразно применять нетрадиционные методы обучения в форме ролевой игры и инсценировки, а также использовать инновационные технологии.

Ролевая игра – это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения [3, с. 74].

Обязательным элементом ролевой игры является разрешение проблемной ситуации. Самым простым видом ролевых игр являются ролевая игра в парах. Ученикам можно предложить анкеты, которые они должны заполнить, задавая друг другу вопросы. Ролевую игру можно проводить одновременно во всех подгруппах, либо подгруппы могут играть по очереди. Иногда работа в подгруппах может быть первой

ступенью к проведению ролевых игр на более высоком уровне, когда все участники разыгрывают дискуссии, «круглые столы». Примером такой игры может стать дискуссия на тему «Жизнь в городе и деревне: за и против».

Основой для развития навыков диалогической речи может быть восприятие диалога или текста на слух с использованием аудио- или видеозаписи. Ученикам предлагается несколько раз прослушать или просмотреть диалог. Затем этот же диалог прослушивается еще раз с выключением звука на репликах одного из героев. Ученикам дается задание воспроизвести эти реплики по памяти. Некоторые реплики из диалога можно оформить на доске, а ученики должны воспроизвести соответствующие реплики реагирования. Можно также прослушать текст, дав учащимся задание составить на его основании диалог.

Важным этапом в процессе обучения диалогической речи является контроль, поскольку он позволяет не только определить степень сформированности диалогических умений учащихся, но и выявить основные трудности, возникающие в процессе обучения диалогу.

Текущий контроль осуществляется при проверке на занятиях заготовленных речевых высказываний, а также неподготовленных диалогов. Промежуточный контроль осуществляется после каждого пройденного тематического модуля, когда требуется оценить уровень навыков сформированности диалогических высказываний по конкретной теме. Итоговый контроль подразумевает оценку диалогических умений и навыков учащихся: умений правильно и быстро реагировать на реплики собеседника, а также производить побуждающие к высказыванию реплики.

Таким образом, можно отметить, что диалогическая речь – одна из основных форм речевого общения, в котором говорение и слушание неразрывно связаны между собой. Целью обучения диалогической речи в средней школе является формирование речевых навыков и развитие умений диалогической речи начального уровня с последующим их совершенствованием. Поэтому на данном этапе необходимо не только обучать коммуникативно направленным репликам, но и совершенствовать их до уровня автоматизма, а также учить обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях. При этом учителю следует помнить, что динамика развития диалогической речи достигается посредством управления движением переменных компонентов от одной функции реплики к другой, от одного вида диалога к другому, а сами задания должны подбираться с учетом дифференцированного подхода к обучению иностранному языку. Лишь системная и регулярная поурочная работа по обучению диалогической речи

может способствовать развитию высокой степени автоматизированности умений диалогической речи учащихся.

Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 223 с.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – М: Каро, 2006. – 176 с.

УДК 372.881.111.1

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

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ

Статья посвящена проблеме отбора текстов для профессионально ориентированного обучения чтению на неязыковых специальностях вуза. Рассматриваются критерии отбора специальных текстов в русле коммуникативного и междисциплинарного подхода при изучении иностранного языка, а также проблема аутентичности учебных материалов для чтения.

Цель обучения иностранному языку на неязыковых факультетах заключается в приобретении и дальнейшем развитии профессиональной межкультурной компетенции, необходимой для эффективного общения в дальнейшей профессиональной и научной деятельности. Иноязычная подготовка, овладение межкультурной компетенцией в сфере профессионального общения обеспечивает высокое качество профессионального образования, конкурентоспособность выпускника вуза.

Сегодняшнему специалисту необходимо быть в курсе достижений мировой науки, уметь читать специализированную литературу на иностранных языках, общаться с зарубежными коллегами. По этой причине обучение всем видам чтения занимает особое место в учебном процессе. Грамотная организация чтения в профессиональных

целях требует особого подхода не только к самой методике данного процесса, но и к подбору необходимых материалов. В связи с этим вопрос о выборе текстов для обучения чтению является достаточно широко изученным, однако остается не менее важным. Критерии отбора учебных текстов зависят от дидактических целей и материалов.

Из опыта работы можно отметить, что, прежде всего, материалы для всех видов чтения следует разделять на уровни с точки зрения трудности (доступности) для студентов. Количество уровней и степень сложности материала зависят от каждой конкретной группы и определяются преподавателем. Благодаря этому создаются оптимальные условия для обучающихся с разной подготовкой в области иностранного языка для последующего развития и совершенствования основных навыков и умений в данном виде речевой деятельности и накопления опыта работы с иноязычной литературой.

Следующий критерий отбора учитывает специфику функциональных стилей:

– художественная литература: учитывается высокая социокультурная и языковая ценности текста;

– публицистические тексты: актуальность информации; ярко выраженный этнокультурный контекст; обязательное присутствие проблемной ситуации; доступность информации для адекватной интерпретации студентами.

Данные критерии учитываются преподавателем относительно цели каждого конкретного занятия, вида учебного чтения, степени подготовки группы и возможности восприятия и интерпретации получаемой информации.

В современной теории обучения профессионально ориентированному чтению на ИЯ на неязыковых специальностях подчеркивается, что тексты должны отвечать следующим основным требованиям:

– профессиональная направленность тематики текстов;

– познавательная ценность материалов;

– информативность;

– аутентичность;

– учет уровня профессиональной и языковой подготовки студентов.

Ведущими при отборе текстов для обучения профессионально ориентированному чтению являются характеристики, которые способствуют появлению у студента высокого уровня мотивации и созданию благоприятных условий для развития умений чтения в качестве формы межкультурной коммуникации. И здесь важную роль играет интерес. Поэтому отбор материалов, прежде всего, предполагает изучение характеристик текста, которые могут служить мотивом –

стимулом профессионально ориентированного чтения. Следующие критерии можно назвать самыми значимыми для обеспечения профессионально ориентированной мотивации обучающихся:

- соответствие материалов для чтения профессиональным потребностям будущих специалистов;
- возможность увеличения объема профессионально значимой лексики;
- обеспечение актуальности проблемы и содержательности.

Особо важно учитывать взаимосвязь данных критериев и подчиненность требованию актуальности, значимости для читающего в свете решения профессиональных задач.

Нельзя обойти вниманием и требования аутентичности и доступности. Доступность текста определяется языковой сложностью, информационно-профессиональной терминологией, концептуально-смысловым и оценочным уровнями текста. Если студент не понимает сути читаемого текста на ИЯ, то его изучение является нецелесообразным. Это необходимо учитывать, так как специальные тексты содержат большое количество профессионального материала, реалии и явления, с которыми студенты, изучающие иностранный язык могут быть не знакомы. Очевидно, что критерий языковой доступности вступает в противоречие с критерием аутентичности материала, так как аутентичный текст характеризуется большим количеством терминологии, безэквивалентной лексики и тематической сложностью.

Специалистами принято понимать под аутентичными материалами такие тексты, которые носители языка создают для таких же носителей языка, другими словами, это оригинальные тексты, созданные для реальных условий, а не для учебной ситуации. Здесь на помощь преподавателю приходят учебные пособия, составленные на основе аутентичных текстов с разработанными авторами пред- и послетекстовыми упражнениями, снимающими языковые трудности у обучающихся и позволяющими расширить словарный запас студентов.

Выступая в качестве основы для обучения иноязычному общению, в том числе чтению в профессиональных целях, аутентичные тексты имеют следующие особенности:

- 1) они содержат языковой материал, заимствованный из реальной коммуникативной практики;
- 2) информация таких текстов воспринимается как более достоверная и интересная;
- 3) чтение аутентичных текстов уже включает в себя мотив последующего обмена впечатлениями.

Таким образом, базой формирования у будущих специалистов профессионально значимых иноязычных коммуникативных навыков

и умений в области чтения является аутентичный текст, который представляет собой основной источник профессиональных, социокультурных и лингвострановедческих сведений.

С точки зрения аутентичности выделяем два основных типа текста: аутентичный и дидактически обработанный, или полуаутентичный. Полуаутентичные – это аутентичные тексты, адаптированные путем сокращения и компиляции для учебных целей с полным сохранением всех признаков аутентичности и дополненные справочным материалом, который обеспечивает необходимую опору для понимания.

Для студентов с низким уровнем владения ИЯ представляется возможным выделить тексты, смоделированные по типу «плато», которые определяются как пересказанные или реферированные специалистом, т. е. преподавателем. Они ставят своей целью не создание искусственной среды для чтения, а обеспечение доступности текста, чувство достижения успеха у читающего. Сохранение в тексте признаков аутентичности позволяет говорить о естественном характере процесса чтения.

Таким образом, предлагается такая классификация текстов:

- а) собственно аутентичные;
- б) дидактически обработанные (полуаутентичные);
- в) тексты, смоделированные по типу «плато».

Необходимо еще раз отметить, что данная типология специальных текстов учитывает разноуровневость студентов и дает возможность создать условия для их индивидуального развития в опоре на междисциплинарный контекст профессиональной подготовки.

Список использованной литературы

1. Краева, И. А. Концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательных организациях в рамках «Московского стандарта качества образования» / И. А. Краева, Н. Ф. Коряковцева // Актуальные вопросы непрерывного языкового образования. Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 4 (715). Серия Образование и педагогические науки). – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 9–20.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

3. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М.: МГЛУ, 1989. – 124 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.111'373.44:398.92:811.133.1'373.44:398.92

И. М. Веренич

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОСОБЕННОСТИ АРХАИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье раскрывается сущность понятия «архаический фразеологизм», а также проводится сопоставительный анализ особенностей архаических фразеологизмов английского и французского языков. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью данного вопроса в современной лингвистике. Автор статьи, приводя ряд примеров, анализирует особенности архаических фразеологизмов английского и французского языков, подразделяя их на три основных вида (синтаксический, лексический и смысловой).

Фразеология, как одна из мало разработанных частей лексикологии, занимает в языке двойственное положение. С одной стороны, во фразеологии сохраняются некоторые архаические грамматические черты, с другой стороны, она представляет собой подвижный, вечно обновляющийся участок лексики, продолжает живые тенденции языка, развивая и закрепляя их в области синтаксиса, семантики и отбора слов.

Во всех видах архаических фразеологизмов отношения между компонентами выражены лексико-грамматическими средствами, не типичными для современного языка. Реликтовая, непродуктивная форма таких фразеологических единиц делает их в той или иной мере непонятными для носителей современного языка. Внутренняя форма подобных сочетаний не осознается, даже если они подвергнуты архаизации не целиком, а частично.

Фразеологические единицы с архаизмами, по сравнению с другими структурно-семантическими группами, обладают самой высокой степенью спаянности компонентов. Большинство этих единиц неразложимо синтаксически, в речи подвергается лишь незначительным морфологическим изменениям, им не свойственна вариантность.

Таким образом, семантическое преобразование архаических фразеологизмов заключается в том, что они в силу имеющихся в их

составе устаревших слов и конструкций воспринимаются говорящими как некие новые образования, смысл которых нельзя выводить из значений составляющих их компонентов по той простой причине, что эти компоненты лишены актуальной семантики. Здесь уже вопрос о том, выступает ли данное слово в своем первичном или измененном значении, не играет роли, т. к. говорящий вообще лишен возможности установить наличие или отсутствие такого семантического изменения. Он запоминает и воспроизводит сочетание как цельный лингвистический знак, не осознавая значений его компонентов.

Так, например, выражение *à huis close* сохранило во французском языке свое этимологическое значение 'при закрытых дверях'. Тем не менее, наличие в нем устаревшего слова (существительное *huis* 'дверь') делает его внутреннюю форму непонятной для носителей современного французского языка, осмысляющих это сочетание как целостную языковую единицу.

Французский фразеологизм *à son corps défendant* еще употребляется в своем первичном значении 'защищаясь, обороняясь'. Однако ввиду того, что его грамматическая конструкция не типична для современного французского языка (употребление предлога *à* вместо *pour*, причастие настоящего времени вместо инфинитива, прямого дополнения перед предлогом), он воспринимается носителями языка как нечто новое и в смысловом отношении [1, с. 165].

В составе фразеологической единицы английского языка также встречаются архаические элементы. Например: *to buy a pig in a poke* 'покупать что-либо, не глядя, заглазно; купить кота в мешке'. Здесь лексема *poke*, означающая 'толчок, тычок', сохраняет свое старое значение 'мешок'. Это значение сохранилось также в английских диалектах.

В оборотах *a good deal, a great deal* 'очень много' лексема *deal* восходит к древнеанглийскому *dǣl*, что означало 'часть, доля'. А во фразеологическом обороте *in a brown study* 'в мрачном раздумье' лексема *brown* сохраняет свое старое значение 'мрачный', а слово *study* – старое значение 'раздумье, размышление'.

В редких случаях в составе английских фразеологических единиц встречаются не устаревшие значения лексем, а устаревшие лексем, не сохранившиеся в современном английском языке. Примером может быть следующий аллитерированный оборот: *tit for tat* 'отплата; око за око, зуб за зуб; услуга за услугу'. Это искаженное устаревшее выражение *tip for tap* 'удар за удар' [2, с. 10].

Во фразеологии современного английского и французского языков можно выделить следующие виды архаизмов:

1. Синтаксический архаизм – встречается во фразеологических единицах, состоящих из живых, употребительных в современном языке слов, но образованных по грамматическим моделям старофранцузского или староанглийского языков. Этот вид архаизмов во французском языке характеризуется следующими особенностями:

1) неупотреблением артикля: *prendre congé* ‘попрощаться, откланяться’; *conter fleurette* ‘говорить комплименты’;

2) порядком слов, не соответствующим обычному, принятому в современном языке: *sans bourse délier* ‘не раскошеливаясь, не истратив ни гроша’; *à pierre fendre* ‘трескучий мороз’; *tambour battant* ‘быстро, не давая опомниться’;

3) отсутствием местоимения-подлежащего: *tant s'en faut* ‘отнюдь нет’;

4) отсутствием союза *que* во фразеологизмах, выраженных глаголом в сослагательном наклонении: *coûte que coûte* ‘во что бы то ни стало, любой ценой’; *à Dieu ne plaise* ‘упаси Боже!’ [1, с. 166].

Что касается английского языка, большинство английских архаизмов идет из народного просторечья, до сих пор сохраняющего грамматическую свободу, которая была свойственна английскому языку прошлых столетий. Синтаксический архаизм английского языка характеризуется следующими особенностями:

1) превращение прилагательных и существительных в глаголы, наречия и предлогов в существительные и т. д. Например: *whys and wherefores* ‘отчего да почему’; *ups and downs* ‘взлеты и падения’; *ins and outs* ‘все входы и выходы, углы и закоулки’. Иногда предлоги могут выполнять функцию глаголов: *to out with* ‘долой’, а иногда глаголы могут выполнять функцию существительных: *to be on the go* ‘быть активным, подвижным’; *to be in the know* ‘быть осведомленным’;

2) в некоторых архаизмах встречаются вышедшие из употребления причастия прошедшего времени: *in bounden duty* ‘из чувства долга’ [3, с. 28].

2. Лексический архаизм – встречается во фразеологических единицах, образовавшихся по грамматическим моделям современного языка, но имеющих в своем составе устаревшие слова, которые вне данных сочетаний не употребляются.

Примерами французского языка можно выделить следующие архаические фразеологизмы: *les neiges d'antan* ‘прошлогодний снег’; *peu ou prou* ‘мало-мальски, хоть сколько-нибудь’; *a bon escient* ‘умышленно, сознательно, с достаточным основанием’; *tout de go* ‘сразу, немедля, просто, бесцеремонно, напрямик’ [1, с. 166].

В английском языке лексическими архаизмами являются следующие фразеологизмы: *hue and cry* ‘крики и гвалт, погоня’; *to chop and*

change ‘часто изменять планы, взгляды’; *to leave in the lurch* ‘покинуть в беде, в тяжелом положении’; *by rote* ‘механически, бездумно’; *spick and span* ‘щегольской, с иголочки’; *jot or little* ‘ни чуточки, ни на йоту, ни крошки, ни капли’ [3, с. 29–30].

3. Смысловой архаизм – встречается во фразеологических единицах, образованных по грамматическим моделям современного языка, но имеющих в своем составе слово с устаревшим (вышедшим из употребления) значением.

Так, в современном французском языке существительное *demeure* имеет значение ‘жилище’, но во фразеологизме *il n’y a pas peril en la demeure* ‘дело терпит, время терпит’, оно употреблено в своем устаревшем значении ‘ожидание’, реализация которого возможна лишь в этом сочетании. Фразеологический оборот *avoir maille à partir avec qn* ‘не ладить с кем-либо’ характеризуется наличием в своем составе глагола *partir*, который употребляется в устаревшем значении ‘делить’ [1, с. 167].

В английском языке также встречаются смысловые архаизмы. Так, слово *mind* когда-то означало ‘память’ и сохраняет это значение в оборотах *to keep in mind* ‘запоминать, помнить’, *time out of mind* ‘в незапамятное время’. Другое старое значение этого же слова – ‘цель, намерение’ – сохранилось в оборотах *to change one’s mind* ‘передумать’; *to be in two minds* ‘колебаться’; *to have a great mind to* ‘сильно склоняться к чему-либо’ [3, с. 30].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что архаические фразеологизмы являются синтезом духовных ценностей народа, они воссоздают верную картину прошлого, раскрывая его характер, нравы, обычаи и национальные черты. Причина появления архаизмов заключается в развитии языка и в обновлении его словаря. Они широко используются в поэтической и художественной речи для придания особого исторического колорита. Краткий обзор архаических фразеологизмов английского и французского языков позволил выявить их наиболее распространенные виды, особенности и причины, их обуславливающие.

Список использованной литературы

1. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – Москва: Высшая школа, 1987. – 288 с.
2. Кунин, А. В. Пути образования фразеологических единиц / А. В. Кунин // Иностранные языки в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1971. – № 1. – С. 8–21.
3. Смит, Логан П. Фразеология английского языка / Логан П. Смит. – Москва: УчПедГиз, 1959. – 208 с.

Е. В. Гордиенко
(ЗГМУ, Запорожье)

МЕДИЦИНСКАЯ АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИИ И ФУНКЦИЙ СЛОВАРЕЙ

Работа посвящена изучению медицинской англоязычной лексикографии в диахронии и синхронии. В результате исследования составлена база данных наиболее авторитетных англоязычных медицинских словарных справочников, созданных с XVII века до 2016 года; разработана типологическая классификация данных словарей, в основу которой положена типологическая классификация, разработанная с учетом положений и принципов современной металексикографии, а также особенностей изученных словарей; определены основные функции медицинских справочников.

Изучение практических и теоретических проблем лексикографии находится в центре внимания исследователей многие годы. Исторические аспекты лексикографического описания английского языка начали исследоваться ещё с конца XIX века [1; 2], ряд фундаментальных исследований начинается с середины XX века в работах П. И. Горецкого [3], В. М. Лейчика [4], В. В. Морковкина [5], Л. В. Шербы [6], J. Green [7], Н. Jackson [8], Т. McArthur [9], Н. Е. Wiegand [10], L. Zgusta [11] с последующим акцентом на изучение отдельных типов словарей в диахронии и на конкретных синхронных срезах. В последние же десятилетия, когда эпоха глобализации наиболее интенсивна и требует чёткой структурированности и систематизации терминосистем в английском языке, интерес лексикографов обращён к вопросам кодификации и регистрации терминов различных областей знаний [12; 13; 14; 15]. Анализ индивидуальных и коллективных работ, конференций и конгрессов, а также статей, опубликованных в специальных журналах, показал, что наиболее незаполненной лакуной в области специальной лексикографии (LSP lexicography) является медицинская лексикография.

Актуальность нашего исследования обусловлена обращением к такому малоизученному направлению в LSP лексикографии, как медицинская терминология в зеркале лексикографического отражения. Целью исследования является изучение медицинской англоязычной лексикографии в диахронии и синхронии с выполнением последующих

задач: составление базы данных наиболее авторитетных англоязычных медицинских словарных справочников; разработка типологической классификации данных изданий; определение функций медицинских справочников для их наиболее эффективного употребления пользователями.

В соответствии с целью и задачами работы применялись следующие методы исследования: библиографический метод использовался для составления базы данных словарей; метод типологического анализа применяется при разработке типологической классификаций словарей; аналитический метод, методы качественного и количественного анализа для подведения итогов исследования.

Научная новизна работы определяется тем, что впервые сделана попытка составления базы данных словарной продукции, созданной в рамках англоязычной медицинской лексикографии; определены типы и функции проанализированных словарных справочников. Практическая ценность исследования обусловлена тем, что результаты исследования будут способствовать совершенствованию словарной работы.

Анализ библиографических источников библиотек и каталогов Национальной библиотеки Украины имени В. И. Вернадского, Российской государственной библиотеки, Library of Congress, The British Library, SOLO, University of Toronto Libraries, WorldCat показал, что с XVII века до 2016 года всего было создано около одной тысячи (с учётом переизданий) словарных справочников, регистрирующих медицинскую англоязычную терминологию. В исследование вошли как лингвистические, так и переводные энциклопедические словарные справочники, номенклатуры не были включены в анализ.

Диахронический подход выявил, что зарождение англоязычной медицинской лексикографии восходит к XVII веку, когда были сделаны первые попытки создания списков медицинских терминов, так, например, в Лондоне одним из первых был издан одноязычный словарь *A Physical dictionary, 1657*. Наиболее интенсивное развитие медицинская англоязычная лексикография получает в начале XX века, когда словарные статьи наполняются более комплексным описанием терминов, а именно: регистрацией орфографических, грамматических, семантических, этимологических и синтаксических характеристик. Далее с созданием энциклопедических и переводных словарей наблюдается расширение их типологической вариативности. Наиболее популярными и авторитетными словарными справочниками, изданными в рамках англоязычной медицинской лексикографии, с последующими переизданиями являются *Terminologia medica poliglotta : na šest ezika : latinum, bālgarski, russkij, English, français, deutsch;*

Stedman's medical dictionary; Collins dictionary of medicine; Dorland's illustrated medical dictionary; Taber's cyclopedic dictionary; English-Russian medical dictionary.

Типологический анализ продемонстрировал большое разнообразие англоязычных медицинских словарей. При разработке типологической классификации словарей мы исходили из положений и принципов, разработанных такими исследователями, как С. В. Гринев, В. В. Дубичинский, Л. Згуста, Р. Ю. Кобрин, С. Ландау, Я. Малкил, В. В. Морковкин, В. Ф. Роменская, в основу которых положен принцип сопоставлений, предложенный Л. В. Щербой, а также из особенностей изученных словарей.

Таким образом, типологически словари, созданные в рамках англоязычной медицинской лексикографии, были классифицированы следующим образом:

1) По количеству языков:

- одноязычные
- двуязычные
- многоязычные

2) По адресату:

- общие
- учебные

3) По словнику:

- толковые
- специальные

4) По расположению вводов:

- алфавитные
- тематические
- в картинках
- смешанные

5) По технике исполнения:

- печатные
- электронные

В зависимости от своего типа каждый словарь создаётся для выполнения своей функции, направленной на адресат, а именно на пользователя. Так, одноязычные толковые словари создаются не только для хранения слов, но и для регистрации их орфографических, грамматических, семантических, этимологических и синтаксических характеристик. Двуязычные медицинские словари имеют основную функцию перевод, а именно интерпретацию термина языком перевода. Основной функцией учебных словарей является обучение, поэтому материал представлен в форме, удобной для использования в учебном процессе.

Узкоспециальные словари создаются для регистрации либо перевода определённых конкретных терминов без акцента на орфографических, грамматических, семантических и синтаксических характеристиках, иногда дефиниция носит энциклопедический характер.

Таким образом, с педагогической точки зрения словари функционируют как учебный материал и/или как инструмент, повышающий эффективность используемого учебного материала. С коммерческой точки зрения словари создаются как товар, и здесь на первый план выступают перспективы и объёмы продаж. Анализируя наиболее успешные в этом аспекте проекты, авторы таких работ выявляют те параметры словарей, которые обеспечивают их привлекательность для широкого потребителя. Словари также создаются с учётом технического оформления: исследователи, применяя большинство из описанных выше методов, сопоставляют словари, издаваемые в традиционном формате, и электронные словари, а также разрабатывают методы, актуальные именно для последних.

Таким образом, в данном исследовании были изучены некоторые аспекты медицинской англоязычной лексикографии в диахронии и синхронии, предпринята попытка составления базы данных наиболее авторитетных англоязычных медицинских словарных справочников, разработана типологическая классификация данных изданий, а также определены функции медицинских справочников для их наиболее эффективного употребления пользователями.

Перспективы дальнейшего исследования лежат в составлении полного списка словарных справочников, изданных за весь период существования медицинской лексикографии, с их последующим историко-типологическим анализом и в более детальном изучении макро- и микроструктур данных словарей.

Список использованной литературы

1. Baynes, T. S. Shakespeare studies, and Essay on English dictionaries. With a biographical preface by Lewis Campbell / T. S. Baynes. – London : Longmans, Green, 1896. – 409 p.

2. Murray, J. A. N. The evolution of English lexicography / J. A. N. Murray. – Oxford : Clarendon Press, 1900. – 51 p.

3. Горещкий, П. І. Історія української лексикографії / П. І. Горещкий. – Київ : Вид-во АН УСРС, 1963. – 241 с.

4. Лейчик, В. М. Типология словарей на пороге XXI века / В. М. Лейчик // Вестник международного славянского университета. Сер. филология. Том II № 4. – Харьков : Международный славянский университет, 1999. – С. 7–10.

5. Морковкин, В. В. Основы теории учебной лексикографии: автореф. дис. на соискание научн. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / В. В. Морковкин. – М., 1990. – 72 с.
6. Щерба, Л. В. Опыт общей теории лексикографии: Этюды I. Основные типы словарей / Л. В. Щерба // Известия Академии Наук Союза ССР. – М. : Изд-во АН СССР, 1940. – Т. I. – № 3. – С. 89–117.
7. Green, J. Chasing the Sun: Dictionary – Makers and the Dictionaries They Made / J. Green. – London : Jonathan Cape, 1996. – 423 p.
8. Jackson, H. Words and their meaning / H. Jackson. – London, New York : Longman, 1988. – 279 p.
9. McArthur, T. Words of reference: Lexicography, learning and language from the clay tablet to the computer / T. McArthur. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 230 p.
10. Wiegand, H. E. Semantics and lexicography: selected studies (1976–1996) / H. E. Wiegand. – Tübingen : M. Niemeyer, 1999. – 350 p.
11. Zgusta, L. Manual of Lexicography / L. Zgusta. – The Hague : Prague Academia, 1971. – 360 p.
12. Табанкова, В. Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях: Дисс. ... доктора филол. наук: 10.02.21 / В. Д. Табанкова. – Тюмень : ТГУ, 2001. – 288 с.
13. Brekke, M. Lexicography and Terminography: A Complementary View / M. Brekke // Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium. – Tübingen: M. Niemeyer, 2001.
14. Карпова, О. М. Новые тенденции в современной лексикографии / О. М. Карпова // Лексика и лексикография. – М. : Институт языкознания РАН, 2000. – Вып. 11. – С. 63–72.
15. Маджаева, С. И. Структурно-семантические особенности медсестринской терминологии (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук / С. И. Маджаева. – Волгоград, 2005. – 198 с.

УДК 811.111'42:324

И. О. Жеглова, Г. Н. Игнатюк
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

**МАНИПУЛЯТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В ПРЕДВЫБОРНЫХ
АГИТАЦИОННЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ
(на примере агитационных речей Х. Клинтон и Д. Трампа)**

Настоящее исследование посвящено рассмотрению приемов манипулятивного воздействия на сознание массовой аудитории, применяемых

ораторами-политиками в агитационных целях. Материалом исследования послужили тексты публичных речей политических лидеров Хиллари Клинтон и Дональда Трампа, произнесенных ими в качестве кандидатов на пост президента США в период предвыборной кампании 2015–2016 гг.

Предвыборные выступления представляют особый интерес в лингвистике, так как кандидатам, баллотирующимся на тот или иной пост, приходится использовать разнообразные лингвостилистические средства, нацеленные на оказание манипулятивного воздействия на аудиторию, на убеждение избирателей проголосовать именно за данного кандидата.

По мнению С. С. Резниковой, для манипулятивного воздействия на реципиента используются различные языковые средства, наиболее эффективными из которых являются следующие: безагенсный пассив, использование лексики с отрицательной или положительной коннотацией, изменение фокусировки информации и др. [1, с. 37]. Характерно использование различных лингвостилистических приемов, таких как метафора, метонимия, гипербола, аллюзия, игра слов. Следует отметить также оценочные суждения, повторы, перефразирование и генерализацию, предоставление ложной информации или ее искажение. Немаловажным способом манипуляции в предвыборных кампаниях является убеждение. Политики внушают необходимую информацию аудитории, тем самым склоняя ее на свою сторону.

Анализ текстов агитационной направленности, реализованных Дональдом Трампом и Хиллари Клинтон в период предвыборной кампании в США, позволил отобрать корпус примеров, обладающих потенциалом манипулятивного воздействия, в которых были выявлены и сопоставлены следующие 15 основных приемов манипулирования: метафора, лексика положительной или отрицательной коннотации, оценочная лексика, лексические повторы, параллельные конструкции, ложная или искаженная информация, абстрактная лексика, риторические вопросы, замещение субъекта действия, антитеза, умолчание, гипербола, ирония, юмор. Так, для речей Д. Трампа более характерно использование лексических повторов, риторических вопросов, преувеличения, иронии, юмора, а также приема замещения субъекта действия, ложной информации, лексики с негативной коннотацией. В агитационных выступлениях Х. Клинтон наиболее часто встречаются метафоры, абстрактная лексика, лексика положительной коннотации и оценочная лексика.

Вышеобозначенные приемы манипулятивного воздействия можно наглядно продемонстрировать на примерах, отобранных в результате анализа агитационных выступлений кандидатов на пост президента

США Хиллари Клинтон и Дональда Трампа в период предвыборной кампании 2015–2016 гг.

Метафора. В текстах агитационных речей Д. Трампа метафора как средство реализации манипулятивного воздействия встречалась в 5,6% случаев. Посредством метафор Трамп внушал аудитории мысль о том, что страна находится на грани разрухи, а политика действующего президента и политических деятелей в целом представляет угрозу всей нации: «*We have a disaster called the big lie: Obamacare*», «*The U.S. has become a dumping ground for everybody else's problems*»; «*He's actually a negative force*»; «*we're in a bubble*» и т. п. В своих предвыборных речах Х. Клинтон при помощи метафор (9,6%) сравнивала США с домом, отмечала благоприятные моменты правления президента Б. Обамы, положительные тенденции развития страны в целом, в некоторых случаях критиковала современную политическую систему, в частности представителей Республиканской партии: «*When President Obama honored the bargain, we pulled back from the brink of Depression*»; «*Our political system is so paralyzed by gridlock...*»; «*Now, there may be some new voices in the presidential Republican choir, but they're all singing the same old song*». Интенциональность таких речевых актов заключалась в воздействии на чувства адресатов с целью их расположения к своей кандидатуре и партии в целом.

Лексический повтор. В выступлениях обоих кандидатов лексический повтор выступал как средство фокусировки внимания аудитории на ключевых словах и фразах. Х. Клинтон применяла лексический повтор (6,1%), тем самым делая акцент на том, что политика должна быть направлена на благо всего народа, подчеркивала то, что она верит в светлое будущее страны и, как следствие, внушала аудитории чувство единства: ср., например, повтор ключевого слова в различных словосочетаниях «*for every single American*», «*for all Americans*», «*for everyday Americans*»; повтор лексической единицы «*believe*» с целью позиционирования себя в качестве «человека веры», искренне убежденного в своей правоте и идеалах. Интенцией использования лексического повтора (22,4%) в речевых актах Д. Трампа являлось интенсивное выделение проблем, существующих в стране, обоснование назревшей необходимости в новом политическом лидере, который смог бы их решить, восхваление собственной личности как единственного потенциально эффективного кандидата.

Разговорная лексика. В речевых актах Д. Трампа лексические единицы разговорного стиля (2%) служат подчеркиванием того, что он находится с аудиторией в равном социальном положении и, таким образом, он располагает народ к себе: «*to cut the hell out of it*»; «*How the hell can you vote for this guy?*». В выступлениях Х. Клинтон

употребление разговорной лексики зафиксировано в незначительном количестве (0,38%): «*I will reward businesses who invest in long term value rather than the quick buck*».

Гипербола. При помощи приема преувеличения (0,38%) Х. Клинтон отмечала исключительность и уникальность США, что позволяло вселять в сердца народа надежду на лучшее будущее: «*No other country on Earth is better*». По сравнению с речами Х. Клинтон, в высказываниях Д. Трампа отмечалось значительное количество случаев употребления гиперболы (7%): «*We're becoming a third world country*».

Ирония. В речах Д. Трампа наблюдается использование иронии в 4% случаев: «*these nice people*»; «*Ford. Good company*». Интенциональность такого речевого поведения реализовалась в критике политических лидеров и политической системы страны с целью завоевания доверия народа. В речевых актах Х. Клинтон наблюдался единственный случай использования иронии (0,38%), проявившийся в насмешке над республиканцами: «*mass amnesia*».

Замещение субъекта / объекта действия. В своих предвыборных выступлениях Д. Трамп использовал прием замещения субъекта / объекта действия (8%) с целью избегания имен конкретных политических лидеров, которых он критиковал: «*politicians*», «*people*», «*leaders*», «*they*»; в другом случае – когда манипулятор намеренно не конкретизировал свои собственные поступки: «*other things*», «*a lot of great deals*». В высказываниях Х. Клинтон отмечается употребление приема замещения субъекта действия в 2,3% случаев. Целевой установкой данного речевого поведения являлось внушение аудитории того факта, что в стране не все потеряно, что есть люди, готовые бороться за справедливость так же, как и сама Клинтон. Однако реализовался данный иллюкутивный акт путем опущения имен конкретных публичных деятелей.

Лексика положительной коннотации. В агитационных речах Х. Клинтон отмечается широкое употребление данной лексики (27,3% случаев). Интенциональность таких речевых актов заключалась в фокусировке внимания аудитории на положительных сторонах политики государства, огромном потенциале страны и ее народа, в одобрении и поддержке курсов правления бывших президентов страны, состоящих в той же партии, что и сама Клинтон – Демократической партии. Таким способом кандидат на пост президента внушала аудитории мысль о том, что ее правление будет столь же успешным и, без сомнения, ориентированным на благо народа. Например: «*respect they deserve*»; «*affordable*»; «*available*», «*setting up for success*»; «*love our country*». В речах Д. Трампа были отмечены 8% случаев использования лексики положительной коннотации, причем она в основном отражала восхваление собственной

личности и подкрепление раздаваемых обещаний на будущее: «*tremendous potential*»; «*a nice person*»; «*an amazing job*»; «*a great negotiator*».

Лексика отрицательной коннотации. В речевых актах Д. Трампа было обнаружено 12,8% случаев употребления лексики с отрицательной коннотацией. Иллокутивные силы речевых актов, содержащих такого рода языковые единицы, были направлены на внушение аудитории того факта, что страна находится на грани краха, и только такой успешный руководитель-бизнесмен смог бы вывести ее из этого состояния. Ср., напр.: «*nothing but problems*»; «*unsalvageable*»; «*crime*»; «*drugs*»; «*rapists*»; «*no protection*». Лексика отрицательной коннотации (6,1%) в выступлениях Х. Клинтон использовалась в критике политических лидеров Республиканской партии и некоторых проблем в государстве с целью убеждения аудитории в том, что народ нуждается в президенте, который является сторонником проверенных временем ценностей и идеалов, т. е. кандидат имплицитно побуждала голосовать за свою личность. Например: «*disempower*»; «*disenfranchise*»; «*the endless flow of secret*»; «*distorting*»; «*corrupting*».

Оценочная лексика. В речах обоих кандидатов оценочная лексика характеризовалась положительной, отрицательной либо нейтральной коннотацией, при помощи которой продуценты выражали свое отношение к происходящему, давали оценку. В интенционально манипулятивных высказываниях Д. Трампа отмечено 10,8% оценочной лексики: «*virtually useless*», «*vibrant*», «*horrible and laughable deal*»; в высказываниях Х. Клинтон – 15,3%: «*vigorous*»; «*God-given potential*»; «*hard-fought*»; «*hard-won*»; «*tolerant*»; «*compassionate*» и др.

Как показал анализ текстов предвыборных выступлений Д. Трампа, манипулятивные речевые акты нацелены на завоевание голосов избирателей путем фокусирования внимания аудитории на выгодных для кандидата моментах, высмеивания в дерзкой и открытой форме политического и экономического укладов в стране, критики ее политических деятелей, что, таким образом, позволяет создать образ искреннего и честного кандидата. Используя вышперечисленные приемы воздействия, Д. Трамп акцентирует внимание народа на своих достижениях в сфере бизнеса, на том, что он является уважаемым человеком, сторонником принципа “*Actions speak louder than words*” («Действия говорят громче, чем слова»).

Манипулятивные речевые акты Х. Клинтон, в основном, характеризуются воздействием на чувства и эмоции адресатов, выражают сочувствие и сопереживание по отношению к народу с целью убеждения аудитории в том, что в роли президента Х. Клинтон будет менее склонна к конфронтационному поведению и к крайним формам решения противоречий, что политика США будет направлена на решение проблем

простого народа, на удовлетворение интересов каждого жителя страны, а не только высшего класса общества, а семья и семейные ценности будут главной нравственной составляющей американского общества.

Таким образом, агитационные речи обоих кандидатов содержат одинаковые манипулятивные приемы, представленные, однако, в различном процентном соотношении и с различными целевыми установками. Несмотря на это, окончательная цель в обоих случаях заключается в подчеркивании собственных достоинств и принижении потенциала оппонентов с целью завоевания как можно большего числа голосов избирателей.

Следует отметить, что разнообразные исследования в области политической риторики, политического дискурса и лингвополитологии могут получить дальнейшее развитие в процессе формирования новой отрасли науки – общей политической лингвоэтологии, объясняющей закономерности речевого поведения политиков-продуцентов в дискурсе с доминирующей манипулятивной интенцией [2, с. 5].

Осуществленное исследование содержит определенные выводы, подтверждающие основные положения теории интенциональности речевого поведения, в частности, манипулятивного речевого поведения в политическом дискурсе и предвыборном агитационном дискурсе как его разновидности.

Список использованной литературы

1. Резникова, С. С. Средства и механизмы манипулирования в политическом дискурсе СМИ: С. С. Резникова // Перспективные направления современной лингвистики. – СПб., 2003 – С. 489–492.

2. Антонова, А. В. Система средств речевой манипуляции в британском политическом дискурсе: реципиентоцентрический подход : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук 10.02.04 / А. В. Антонова. – Самара, 2011. – 42 с.

УДК 811'371'23

Н. Л. Железовская

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ОЦЕНОЧНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА-СТИМУЛА В ВЕРБАЛЬНЫХ АССОЦИАЦИЯХ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

В статье исследуется оценочность в качестве выходящей за рамки семантики психолингвистической категории, которая может

относиться к любому из аспектов значения. Оценка подразумевает оценочный компонент значения не только собственно оценочных слов и языковых выражений, но и слов через их эмоционально-оценочные ассоциативные связи. Материалом исследования послужили словари ассоциативных норм трех различных языков. Выделены шесть способов актуализации в вербальных реакциях оценочного значения слова-стимула и различные варианты его лингвистической реализации.

Под значением слова, вслед за А. А. Залевской, А. П. Клименко, мы понимаем семантику, синтактику, сигматику и прагматику знака, как лексикографически включенных в толкование слова, так и закрепленных за ним через ассоциативные связи с другими словами [1; 2]. При таком подходе значение слова не ограничивается лексическим значением, а приравнивается к его ассоциативному значению. Сигматический аспект плана содержания слова отражается в ассоциативных связях слова с явлениями действительности. Самый многочисленный собственно семантический аспект плана содержания слова отражается в категориальных связях слова с единицами лексической системы языка как членов лексико-семантических групп. Синтаксический аспект плана содержания слова, отражает отношение слова к другим словам в тексте [2, с. 11–12]. Прагматический аспект плана содержания слова наиболее ярко отражается в ассоциативных связях слова как отношение говорящего к действительности, к содержанию сообщения и к адресату [3, с. 136]. По словам А. П. Клименко, именно он «связан со стилистической окраской, частотностью, оценочными моментами» [2, с. 13]. Все аспекты плана содержания языкового знака взаимодействуют и выявляются в ассоциативном эксперименте.

Оценочный компонент значения всегда взаимосвязан с эмотивным компонентом, а также может взаимодействовать с другими коннотациями слова. Под оценочным компонентом значения слова понимается оценка какого-либо объекта и связанные с этой оценкой чувства субъекта, закрепленные в семантике данного языка в виде денотативного или коннотативного компонента лексического значения слова или имплицитивно закрепленные в его значении через ассоциативные связи с другими словами в форме эмоционально-оценочных импликаций.

Для выявления и регистрации ассоциативных связей слова оценочного характера проанализированы данные русского [4], белорусского [5] и американского [6] ассоциативных словарей. Используемые источники были сформированы на основе проведения массовых свободных ассоциативных экспериментов, в них типичные ассоциации зафиксированы в качестве языковой нормы. Подобные

словари рассматриваются как инструменты анализа языковой способности, отражают проявления языкового сознания, метафорическое осмысление действительности [7].

По словам А. А. Леонтьева, ассоциативные нормы «отражают универсальные тенденции языкового мышления человека и особенно его этноязыковой среды, культуры». Они дают специфический для данного языка и данной культуры «ассоциативный профиль» лексических единиц, то есть их значений и семантических связей [8].

Критерием выделения оценочных ассоциаций является факт актуализации через них оценочного компонента значения слова-стимула. В противном случае ассоциации являются нейтральными.

Существует шесть способов актуализации в вербальных реакциях оценочного значения слова-стимула:

1) через собственные эмоционально-оценочные значения слова-реакции (*девочка* → *красивая, хорошая, телка*; *хлопец* → *хлопчик*; *короткий* → *длиннющий*; *anger* → *frown, pain*);

2) через эмоционально-оценочные коннотации, вызванные переносным значением устойчивого словосочетания, предложения, которые образует (к которым отсылает) данный бинном (*темный* → *перулок* ‘безлюдное опасное место’; *жесткий* → *камень* ‘жесткий как камень’; *heavy* → *burden* ‘тяжелое бремя’, *hang* ‘hang heavy – тянуться медленно’, *hearted* ‘печальный’, *sins* ‘тяжкий грех’);

3) через эмоционально-оценочные коннотации, вызванные переносным значением слова-стимула или слова-реакции в условно свободном их словосочетании, которое образует (к которому отсылает) данный бинном (*зеленый* ‘чересчур молодой’ → *человек*; *радасць* → *светлая* ‘добрая’; *yellow* ‘пренебрежительно о представителях азиатской расы’ → *Chinese*; *red* ‘советский’ → *communist, spy*);

4) через эмоционально-оценочные коннотации (импликации) семантически связанного значения устойчивого словосочетания, текста, названия, имени, которые образует (к которым отсылает) данный бинном (*девочка* → *моя синеглазая* ‘строчка песни’; *чорны* → *Кузьма* ‘белорусский писатель’, *пісьменнік*; *yellow* → *room* ‘зал в Белом доме’, *dog* ‘карточная игра’);

5) через эмоционально-оценочные коннотации (импликации) свободного словосочетания в его прямом значении, которое образует (к которому отсылает) данный бинном (*красный* → *яблоко*; *желтый* → *кислый*; *hand* → *soft, strong*);

6) через эмоционально-оценочные коннотации (импликации) представленной бинномом пары слов, отсылающей к типичной ситуации, значимому образу предметной и социальной действительности

респондентов, что объясняет частотность совместной встречаемости этих слов в устной и письменной речи носителей того или иного языка (*девочка* → *цветок, свидание, ноги*; *злость* → *глаза*; *кислый* → *сладкий, пресный*; *red* → *stop, hot, mad*).

В зависимости от способа актуализации через оценочные ассоциации оценочного значения слова-стимула, выделяются различные варианты его экспликации (лингвистической реализации).

В первых трех случаях эмоционально-оценочное значение слова или словосочетания эксплицируется в словарной дефиниции в виде сем, относящихся к лексико-семантическому полю оценки, например, *хорошо, плохо, очень, слишком, много, мало*. Также его показателем является словарно зафиксированная адгерентная оценочная сема языковой единицы, то есть вызванная ее переносным значением. Маркерами эмоционально-оценочного значения выступают уменьшительно-ласкательные суффиксы и некоторые другие аффиксы (*хлопец* → *хлопчик*), слова-эмотивы (*quiet* → *please, shhh*), а также специальные пометы в словарях (*пренебр., arrogant, груб.* и др.).

В остальных случаях эмоционально-оценочное значение реализуется через актуализированный при ассоциировании некий значимый образ или ситуацию. Воспринимаемое респондентом слово в его сознании немедленно включается в контекст предшествующего опыта индивида как члена определенного социума, где функционирует система как универсальных, так и уникальных эталонов и категориальных противопоставлений. Здесь речь идет лишь об имплицитной оценочности слова. Выявить специфические оценочные ассоциативные связи подобного слова-реакции можно обратившись в свою очередь к его ассоциативному полю. Они проявляются в частотных словах-ассоциациях с собственно оценочной семой в значении (*soft* → *girl; girl* → *friend, pretty, nice, beautiful, cute, good, love, fine*).

По результатам исследования выявлено, что оценочное значение слова-стимула актуализируется не только в виде собственно оценочных слов-реакций, но и некоторых на первый взгляд нейтральных слов через их эмоционально-оценочные ассоциативные связи.

Список использованной литературы

1. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования Слово. Текст: Избранные труды / А. А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
2. Клименко, А. П. План содержания и ассоциативные связи слова / А. П. Клименко // Слово в языке и речи: сб. ст. – Мн. : МГЛУ, 2000. – С. 10–15.

3. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–67.

4. Русский ассоциативный словарь : в 2 ч. / Ю. Н. Караулов [и др.]. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – Т. 1: От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов. – 784 с.

5. Цітова, А. І. Асацыятыўны слоўнік беларускай мовы / А. І. Цітова. – Мінск: Выд-ва БДУ, 1981. – 144 с.

6. Jenkins, J. J. Minnesota word association norms / J. J. Jenkins // Norms of word association / L. Postman, G. Keppel. – Berkley, California : Academic press New York and London, 1970 – P. 1–38.

7. Караулов, Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети / Ю. Н. Караулов // Языковое сознание и образ мира – М.: ИЯ РАН, 2000. – С. 191–206.

8. Леонтьев, А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А. А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. – Москва : Изд-во Московского университета, 1977. – С. 5–16.

УДК 659.123+659.126

О. Ф. Жилевич

(ПолесГУ, Пинск)

НЕЙМИНГ АНГЛИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНОВ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В работе изучена структурно-семантическая специфика нейминга английских и белорусских интернет-магазинов бытовой и электротехники. Выделяются четыре структурные модели наименований. Особое внимание уделяется семантической классификации названий интернет-магазинов.

Изучение рекламных наименований в отечественной и зарубежной науке осуществляется на основе двух базовых подходов: рекламно-маркетингового и лингвистического.

В области теории и практики рекламы и маркетинга предметом научного интереса выступают вопросы брендинга, разработки фирменного стиля, имиджа, имени бренда. Описание бренд-коммуникаций представлено в работах Д. Мерфи, Д. Арнольда, К. Келлера, Л. Апшоу, А. Орлова, Д. Траута и др.

Проблема рекламной номинации нашла своё отражение в трудах по лингвистике таких учёных, как А. Суперанская, Е. Отин, Н. Астафьева, В. Бандалетов, Ю. Вайрах, А. Долгапнова, Т. Носенко и др.

Несмотря на повышенный интерес к вопросам наименований вещей, остаются пробелы в изучении рекламного имени.

Цель настоящего исследования – выявить структурно-семантические особенности нейминга английских и белорусских интернет-магазинов.

Материалом для анализа послужили интернет-магазины бытовой и электротехники в Беларуси (180 единиц) и США (260 единиц). Общее количество интернет-магазинов по обоим регионам – 440 единиц.

В ходе структурного анализа наименований интернет-магазинов, образованных по ономастической модели, нами было выделено 4 структурные модели: 1 – простые, 2 – производные, 3 – сложные, 4 – словосочетания [1, с. 35]. Необходимо сразу отметить, что все названия в силу своей специфики будут включать один из элементов: *by, us, org, com*.

1. В группу простых номинаций включены названия, образованные с помощью одной лексемы: бел. (16,6%): *Snimok.by, Vitrus.by, Torsion.by, Ardo.by*; америк. (33,4%): *pololu.com, staples.com, mophie.com, frys.com, geeks.com, compusa.com*.

2. В группу производных наименований входят названия, образованные посредством искусственной номинации морфологическим способом (префиксальным, суффиксальным, слиянием основ и др.). На основе примеров наименований, образованных с помощью аффиксов, можно сделать вывод, что суффиксальный способ образования наименований магазинов бытовой и электротехники не является продуктивным, т. к., к примеру, в белорусских наименованиях магазинов он составляет лишь 5,5%: *Derevenka.by, Kovka.by, Marketon.by*.

Наименований интернет-магазинов в Беларуси, образованных с помощью префиксов, нами не было выявлено. В американских названиях интернет-магазинов производных наименований с помощью аффиксов или префиксов также не выявлено.

3. Группу сложных наименований представляют названия, которые образованы с помощью сложения нескольких полных или усеченных основ. Эта модель – самая многочисленная. Наименований белорусских интернет-магазинов – 44,5%, американских – 66,6% от общего количества выявленных единиц. Значительную часть исследуемых названий составляют наименования, образованные с помощью аббревиации, – сложения усеченных основ или усеченных и полных основ. В зависимости от того, из каких компонентов складывались

онимы, были выделены следующие словообразовательные модели наименований:

– состоящие из начальной части первого слова и целого второго: бел.: *Rikkoffice.by, Autosland.by, Upgrade.by, Bytuslugi.by*; америк.: *Bhphotovideo.com, abesofmaine.com, alliedelec.com, bhphotovideo.com, hammacher.com, lindelectronics.com, microchipdirect.com, microcom.us, microsatacables.com*;

– выщербленные, т. е. состоящие из начала первого слова и конца последнего: бел.: *Rikkoffice.by, Bytuslugi.by*; америк.: *buydig.com, alienbees.com, barnesandnoble.com, batteryjunction.com, chinavasion.com, compuvest.com, thecableco.com*.

Как видим из примеров, сложные наименования образованы из двух основ, например, существительных или основа существительного и числительного.

– буквенные, состоящие из названий начальных букв каждого слова: бел.: *Bim.by, Vudmag.shop.by, Weecost.by, Mobile-gsm.of.by, Ashop.by, Rikkoffice.by*; америк.: *zagg.com, jr.com, xoxide.com*.

4. Словосочетания как наиболее продуктивная модель образования наименований интернет-магазинов представлена двусоставными, трехсоставными и четырехсоставными названиями. Всего выявлено белорусских интернет-магазинов – 33,4%, американских – 44,5% от общего количества исследуемых единиц. В группе двусоставных наименований – три модели: «существительное + существительное»: бел.: *Kvik.shop.by, Atex.shop.by, Premium.shop.by, Store.shop.by*; америк.: *eshop.macsales.com, ram-mount.com, mini-box.com, search.digikay.com, store.irobot.com, store.jawbone.com*; «существительное + местоимение + существительное»: бел.: *Geizer.mymarket.by, Komp.mymarket.by, Toolbox.mymarket.by, Shop.iteka.by*; «существительное + предлог»: бел.: *Tur.of.by, Mobile-gsm.of.by*.

Структурная модель с трёхсоставными наименованиями в белорусском языке не выявлена, в английском – также немногочисленна: *product.half.ebay.com, us.ystore.asus.com*.

В целом анализ структурных моделей помог выявить следующую наиболее продуктивную модель белорусских и американских магазинов бытовой и электротехники: «существительное + существительное» – 7,2% от общей выборки.

Классификация наименований интернет-магазинов по семантическому признаку может быть представлена следующими группами:

1. Имена предметной лексики. Названия имеют в своем составе полную лексему или усеченную основу слова, указывающую на специфику магазина, то есть *techno (техника), el (электроника), comp*

(компьютер), *radio* (радиотовары), *battery* (аккумуляторные батареи), *cable* (кабель), *video* (видеотехника), *digital* (цифровая индикация), *camera* (камера): бел.: *Technomagaz.by*, *elmarket.by*, *Komp.mymarket.by*, *Radiomarket.by*, *Mobila.by*; америк.: *batteryspace.com*, *batteryjunction.com*, *mycablemart.com*, *infinitecables.com*, *bhphotovideo.com*, *buydig.com*, *digikey.com*, *search.digikey.com*, *store.westerndigital.com*, *compuvest.com*, *compusa.com*, *prestigecamera.com*.

2. Названия со специальной терминологией и терминологической аббревиатурой. Некоторые онимы этой группы требуют от покупателя наличия фоновых знаний, так как в основу названия входит специальная терминология или терминологическая аббревиатура: бел.: *Snimok.by*, *Vim.by*, *Vudmag.shop.by*, *Weecost.by*, *Mobile-gsm.of.by*, *Ashop.by*, *Rikkoffice.by*, *Tur.of.by*, *Vitrus.by*. К примеру, *Upgrade.by* – лексема заимствована из английского языка, это технический термин, который обозначает установку нового оборудования или новой версии программы; замену на усовершенствованное оборудование. В названии интернет-магазина *Bytuslugi.by* акцент делается на семантическом значении технического термина *байт*.

3. Названия с семантикой престижности и положительной оценочности: бел.: *Premium.shop.by*, *5ballov.of.by*, *Lidershop.by*. Это объясняется стремлением привлечь покупателя, ассоциирующего положительную сему, содержащуюся в названии, на себя или приобретаемый товар. К примеру, в названии *Kovka.by* лексема образована от глагола КОВАТЬ в переносном значении: ‘деятельно участвовать в создании чего-нибудь (высок.). *Ковать победу*’ [2, с. 321]. *Antamedia.by* – название состоит из двух основ *anta* ‘выступающий вперед, лидирующий’ и средства передачи информации. Безусловно, что номинаторы хотели подчеркнуть лидерство магазина в продаже электротоваров.

4. Названия с пространственными лексемами. В наименовании американского интернет-магазина электротехники *ram-mount.com* часть названия *mount* от слова *mountain* сигнализирует: «в этом месте собраны все товары мира, т. е. представлен богатый ассортимент продукции», т. к. ‘ГОРА – *перен.*, *чего*. Нагромождение, куча, множество (разговорное). *Горы книг*’ [2, с. 461]. В названии магазина *meritline.com* лексема *line* подчеркивает черту предельного количества чего-л., в частности, наличия товара. В названии американского магазина *mini-box.com*, наоборот, пространство уменьшается, но этим самым владельцы, скорее всего, хотели подчеркнуть, что на малом пространстве покупатель может найти весь необходимый товар.

И в заключение можно сделать вывод, что большинство наименований образованы сложением основ либо состоят из словосочетаний.

Самую обширную группу семантической классификации названий белорусских магазинов бытовой и электротехники составили имена предметной лексики и названия со специальными терминами или терминологической аббревиатурой.

Список использованной литературы

1. Шмелева, Т. В. Современная годонимия: семантика и семиотика / Т. В. Шмелева // Лингвистическое краеведение. – Пермь: Издательство ПГПИ, 1991. – С. 34–95.

2. Толковый словарь русского языка под ред. И. С. Ожегова. – М.: Норматив, 2008. – 1376 с.

УДК 811.111'367.5

Г. Н. Игнатюк

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРЕДИКАТНО-АРГУМЕНТНАЯ СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛАМИ КАУЗАЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ

В статье рассматриваются структурно-семантические характеристики предложений с каузативными глаголами, имеющими в своем значении сему «изменение». Анализ предикатно-аргументной структуры исследуемых предложений позволяет установить отношения между предикатом и его аргументами, а также объем и характер аргументов. Аргументный набор предикатов каузации изменения анализируется в терминах типов микроситуаций, выступающих в роли антецедента и консеквента каузативной ситуации, выражаемой различными семантическими группами исследуемых глаголов. Каузативная сущность изучаемых предложений требует пропозитивной интерпретации номинаций причины и следствия и трактовки их как включенных предложений.

В рамках вербоцентрической теории предложения многие исследователи отмечают влияние свойств глагола на семантические характеристики соотносящихся с ним существительных. Так, например, определяя глагол как вершину предложения, В. С. Храковский считает, что предложение несет ту же информацию, что и лексикографическое толкование глагола, только каждый партиципant принимает конкретное лексическое значение [1, с. 5].

Признание того факта, что глаголы уже содержат в себе понятие субъекта и объекта, а также по своей сути выражают понятие отношения действия к двум видам предметных, т. е. именных лексем: 1) действие – его субъект; 2) действие – его объект, позволяют сделать вывод, что глагольные лексемы способны своеобразно предопределять свои синтагматические связи и, по выражению У. Вайнрайха, «предсказывать контекст» [2, с. 210].

В глагольных лексемах, содержащих в своей семантике понятие отношения, взаимодействие предметного и понятийного содержания как бы выносится за рамки глагольной лексемы и передвигается в сферу синтагматических отношений действия (состояния, процесса) к его объекту или субъекту или к тому и другому одновременно. Основное различие между семантикой глагольных и именных лексем состоит в том, что именно «в семантике глагольных лексем превалирует синтагматическая значимость над номинативной, в то время как в разряде именных лексем, наоборот, вторая превалирует над первой» [3, с. 221]. Соотнесенность глагольных лексем с предметным рядом предполагает наличие смысловых связей глагола с предметными именами и манифестируется в моделях субъектно-объектной локализации глагольного действия.

Значение глагольных лексем раскрывается, прежде всего, в имплицитных синтагмах, детерминированных категориальной семантикой сочетающихся глагольных и именных лексем. Иными словами, семантические характеристики аргументов имплицитно представлены в первичном (парадигматическом) значении глагольного предиката. Реализация же вторичных (синтагматических) значений глагола происходит в эксплицитных синтагмах, значения которых находятся в семантической зависимости от подкласса лексических значений аргументов.

Объектом настоящего исследования являются предложения, организуемые глаголами каузации изменения, отобранные в результате анализа научно-технических текстов. Природа каузативных глаголов, обозначающих причинно-следственные отношения между двумя сущностями, определяет необходимость и достаточность, как минимум, двух именных позиций, группирующихся вокруг глагольного предиката. Иначе говоря, обязательным для предложений такого рода является наличие, помимо каузативного предиката, субъекта каузации (каузатора) и объекта каузации.

Поскольку исследуемые глаголы содержат в своем значении элемент каузации, можно предположить, что предложения с такими глаголами отражают каузативную ситуацию. Такая ситуация является сложной, так как она состоит, по меньшей мере, из двух частей:

каузирующей ситуации-причины и каузируемой ситуации-следствия, причем каждая из этих ситуаций (микроситуаций) имеет свой собственный субъект и предикат.

Микроситуация-антецедент каузирует изменение микроситуации-консеквента, и эту каузацию выражают анализируемые каузативные глаголы. Исследуемые глагольные предикаты как бы расчленяют общее макрособытие, являющееся референтом всего предложения в целом, и устанавливают логические, причинно-следственные отношения между микрособытием-антецедентом и микрособытием-консеквентом.

Рассматриваемые предложения имеют облигаторную трехзвенную структуру как на семантическом, так и на поверхностно-синтаксическом уровне. Позицию субъекта и объекта могут занимать предметные имена, принадлежащие к различным семантическим классам, имена отвлеченного значения (абстрактные существительные), обозначающие явления, действия, свойства и т. п., местоимения, герундий, а также придаточные предложения, представляющие собой развернутые пропозиции. Несмотря на различия в средствах выражения, мы имеем дело со скрытой номинацией событий, поскольку каузативная сущность изучаемых предложений требует пропозитивной интерпретации номинаций причины и следствия и трактовки их как включенных предложений. «Каузативные конструкции служат средством полисубъектного и полипредикатного усложнения простого предложения во всех его основных типовых значениях» [4, с. 166].

Анализ предикатно-аргументной структуры предложения, позволяет установить отношения между предикатом и его аргументами – позициями, открываемыми каузативным глаголом благодаря его семантической валентности. Объем и характер аргументов устанавливается в результате анализа каузативной ситуации, репрезентируемой предикатами каузации изменения, путем идентификации всех участников ситуации и отношений между последними. Качественная характеристика и количественный состав аргументов предикатов каузации изменения «предопределены» значением самого каузативного предиката. Такое имплицитное представление информации находит свое эксплицитное проявление на семантико-синтаксическом уровне в виде набора разнообразных предикатных аргументов, степень детализации которого зависит от потребностей и практических задач исследования.

В исследуемых предложениях глагол связывает событие скорее с объектом, чем с субъектом, поскольку в результате осуществления обозначаемого им действия происходят изменения именно в объекте. Именно объект предполагает характер действия, необходимого для его создания, изменения или устранения. Глаголам каузации изменения

в силу их семантических характеристик свойственна сочетаемость на основе беспредложного управления с пропозитивными именами, т. е. с существительными, обозначающими абстрактные понятия: действия, процессы, состояния, параметры, свойства и т. п. (*to extend operation, to speed processing, to shorten delay, to minimize wait states, to increase the speed, to improve readability*, и т. п.). Однако для большинства указанных глаголов характерна также сочетаемость с существительными, обозначающими конкретные неодушевленные предметы (*to enhance the chip, to extend a system, to simplify devices, to speed disks, to slow down a controller*, и т. п.). Конкретное имя при глаголах каузации изменения, так же как и абстрактное, представляет собой субститут пропозиции, так как для верного прочтения предложения любая лексическая единица в этой позиции должна получить событийную интерпретацию.

Таким образом, семантика глаголов каузации изменения допускает как предметные, так и пропозитивные дополнения. Причину такого разнообразия объектной сочетаемости анализируемых глаголов «следует искать не столько в стирающем семантический рельеф круговороте речи, сколько в наличии такой денотативной зоны, в которой нет четкого разделения и противопоставления друг другу предметного и событийного (статического и динамического) аспектов» [5, с. 138–139].

Позицию субъекта также могут замещать, наряду с предметными, абстрактные имена, представляющие собой свернутые пропозиции (пропозитивные подлежащие). Ср., напр.: *A color display enhances the system interface; Extensive use of VLSI components has reduced IC count to five*. Связь абстрактных имен с предикатами не вызывает сомнений: во-первых, все они являются номинализациями и легко развертываются в пропозицию и, во-вторых, все они относятся к той категории понятий, которые следует отнести к событиям или процессам. Не обладая модусными категориями предиката, абстрактные имена, тем не менее, сохраняют его валентные свойства, легко трансформируются в глаголы и прилагательные, обозначающие процессы, состояния и признаки.

Следует отметить, что предметные имена, будучи употребленными в позиции подлежащего, недостаточно информативны. Необходимые сведения о признаке, приписываемом какому-либо предмету, обычно указаны в самом причинном компоненте в виде определений к существительному, которые и придают ему событийную интерпретацию. Конкретное имя при логическом (каузативном) предикате теряет предметную референцию, и для правильной расшифровки смысла предложения его следует развернуть в пропозицию той или иной степени эксплицитности. Например: *An improved clocking scheme eases interfacing and control of multiprocessor systems =*

A clocking scheme is improved and that fact eases interfacing and control of multiprocessor systems.

Причина может быть выражена и конкретным существительным, не имеющим определений, но также требующим пропозитивного толкования. В таких случаях причиной изменения объекта будет сам факт наличия данного предмета в той или иной ситуации. Поэтому при трансформации подобных подлежащих в предложении появляется глагол широкой семантики «to be», а само предложение носит характер экзистенционального. Например: *The resistors effectively slow down the outputs* \Rightarrow *There are some resistors. That fact effectively slows down the outputs.* Толкование предметных имен в позиции, предназначенной первично для пропозиции, возможно на основе логических и прагматических пресуппозиций. Иными словами, компенсация информативной неполноты предложений с конкретным именем в причинном компоненте осуществляется за счет контекста, ситуации и уже имеющихся у адресата сведений.

Таким образом, в анализируемых предложениях в роли причинного компонента может выступать целая ситуация (факт, событие, положение дел), представленная обычно так называемыми свернутыми пропозитивными номинациями – номинализированными предложениями. Поэтому как левосторонний, так и правосторонний аргументы исследуемых каузативных предикатов следует рассматривать как пропозитивные, или предикатные аргументы.

Свернутые пропозитивные номинации в причинных и следственных компонентах являются результатом стремления к компактной и лаконичной форме изложения, свойственной языку научной прозы. Различные виды номинализаций, зарегистрированные в рамках простого предложения, выражающего причинно-следственные отношения с помощью исследуемых глаголов, способствуют осложнению семантической структуры и увеличению емкости и глубины предложения.

Выявление особенностей семантико-синтаксических структур предложений с глаголами каузации изменения представляется важным для изучения их роли в организации текстовых фрагментов и способствует развитию навыков понимания, перевода и реферирования научно-технических текстов. Формализованное представление структурно-семантической организации предложений с исследуемыми глаголами, а также выявление их связей с другими предложениями текста может быть использовано и для компьютерной обработки научно-технических текстов, в частности, анализа и синтеза отдельных предложений и воссоздания целого текста.

Список использованной литературы

1. Храковский, В. С. Пассивные конструкции / В. С. Храковский // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залоги. – Л.: Наука, 1974. – С. 5–46.
2. Вайнрайх, У. О семантической структуре языка / У. О. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. 5 – М.: Прогресс, 1970. – С. 163–250.
3. Уфимцева, А. А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики / А. А. Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 239 с.
4. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
5. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

УДК 811.133.1'373.45

А. А. Кирюшкина

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

О ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ ВСЛЕДСТВИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АНГЛИЙСКОГО

В статье описывается активизировавшийся в последние десятилетия процесс заимствования англоязычной лексики, вскрываются причины и описываются сферы наиболее подверженные укоренению и распространению англицизмов во французском языке. Автор анализирует примеры возрастающего влияния английского и в сфере синтаксиса, приходя к выводу о происходящей трансформации существующих грамматических норм.

В конце XX начале XXI столетия на языки государств западной и восточной Европы, России обрушился шквал заимствований из английского и его американского варианта. Данный процесс обусловлен как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Во-первых, названный период времени характеризуется бурным развитием массовой коммуникации и влиянием новых информационных технологий на словарный состав общенациональных языков. Общеизвестно, что подавляющее большинство информации, связанной с ИТ, публикуется на английском языке; кроме того, местом появления и разработки ИТ является англоязычная страна – США. Именно этот

фактор обуславливает высокую степень проникновения английских заимствований в различные языки мира, в том числе во французский язык. Примерами заимствований в сфере ИТ являются существительные *le web, un laptop, un like, un screenshot, un zoom, un lag, un geek, un nerd, un plugin, un chat, un mailing, un playlist, une hotline, un dispatcher, des followers, le cloud computing, le Big Data* и глаголы, получившие, ассимилировавшись, все формы спряжения по правилам французской грамматики: *rebooter (un ordi), downloader, uploader, laguer, poster, liker, checker ses mails, forwarder un mail*.

Во-вторых, увеличение количества заимствований обусловлено тем фактом, что английский является официальным языком первой мировой экономической державы. При этом, если ранее заимствованные экономические термины в основном использовались только соответствующими специалистами (например, *royalty banque de détail, retail banking comptant, cash contrat à terme d'instrument, swap valeur de premier ordre, blue chip banque à domicile* и т. д.) и оставались узко-специальными терминами, то относительно недавние заимствования вышли за рамки общенаучных терминов и активно используются неспециалистами (*freelance, marketing, business model, business plan, matcher, job, manager, leadership, back office, (réunion en) one to one, report/reporting, feedback, coaching, dumping, hard-discount, after-work, timing, deadline, workflow, brainstorming, cashflow, briefing/débriefing, offshore*) в повседневном общении.

Тенденции, характерные для вышеназванных сфер, находят немедленное отражение в языке рекламы и СМИ. Подтверждением тому является увеличение количества программ, обладающих очень высоким рейтингом, в особенности среди молодежи, и носящих названия вроде *Star Academy ou Loft Story, Popstars ou Fear Factor, Charmed ou Totally Spies*; рекламы, изобилующей такими лексическими единицами, как *baby, big, cold, cool, design, discount, fast, free, happy, high, hot, modern, new, people, quick, top (new look, big shop, fast-frites, top-niveau, cool TV, Vivons la Happy-Technologie! Votre chaîne people. L'esprit design. Ma mode discount. La qualité à prix discount. Il a Free, il a tout compris. Merci Free. Vous allez aimer le Hard Discount)*.

При этом не только сфера лексики подвергается воздействию увеличившегося количества англицизмов, тенденция английского языка к синтетизму оказывает несомненное влияние и на процессы словообразования во французском языке: *étoile cuisine, soleil bar, éclair service, agence flash* представляют собой примеры словосложения путем соположения (juxtaposition), еще недавно признававшегося нехарактерной моделью словообразования для французского

языка и продуктивной в английском (продуктивности этой модели словосложения способствует морфологическая простота английских существительных). Количество подобных новообразований дает основания некоторым лингвистам говорить о «переориентации» французского языка с аналитических на синтетические модели словообразования: “Notre langue, parvenue au bout de son chemin ‘analytique’, reprendrait la route en sens inverse et s’essaierait à des formes syntaxiques plus brutes, plus primaires, plus immédiates, avec moins d’articles, moins de suffixes, moins de prépositions” [1, с. 104].

Назовем также сложные слова с английскими прилагательными *hard* и *high* или с существительным *home* в препозиции, типичные для сферы информатики, интернета, маркетинга, существительные *-room*, *-story*, *-shop*, *-store* в постпозиции и *test-* в препозиции, характерные для языка СМИ и рекламы.

Возрастает и количество так называемых ложных заимствований, то есть слов, производящих впечатление иноязычных, но не являющихся таковыми. К данной группе кроме слов, кажущихся произошедшими из английского языка, но на самом деле отсутствующих в нем или имеющих в нем другой смысл, относятся и французские слова, образованные с помощью английских морфем. Например: *rentring*, слово, образованное от французского глагола *rentrer* и вошедшее в обиход в ходе рекламной кампании France Télécom в 2006 году. См. также *un zapping (channel hopping)*, *un smoking (a dinner jacket)*, *un re-looking (a makeover)*, *un brushing (a blow-dry)*, *un planning (a schedule)*, *un lifting (face lift)*, *un footing (jogging)*, *(faire du) forcing (to pile on pressure)*, *living (living room, lounge)*, *pressing (dry cleaner)*, *parking (car park)*, *de standing (luxury)*, *camping (campsite)*. А также *travailler au black (illegal work, moonlighting)*, *un match (game)*, *les people (celebrities)*, *un puzzle (jigsaw puzzle)*, *une pompom girl (cheerleader)*, *un catch (wrestling)*, *un pantalon slim (skinny jeans)*, *un slip (underwear)*, *les baskets (sneakers) et les tennis (trainers)*.

Здесь же упомянем и семантические англицизмы, т. е. французские слова, которым придают всю совокупность значений либо одно из значений идентичного, либо созвучного английского слова. Например *application* в значении *candidature*, *argument* в значении *discussion*, *compléter* в значении *remplir*, *questionner* в значении *mettre en doute*.

Калька *C’est juste pas possible* является примером влияния английского языка в области синтаксиса. При соблюдении норм французского языка фраза должна была бы строиться иначе: *C(e n’)est tout simplement pas possible*.

В силу распространённости в отдельную группу синтаксических англицизмов можно выделить случаи некорректного употребления предлогов вследствие кальки с английского. Например, *sur* в следующих случаях: *être sur l'avion, siéger sur un comité, être sur l'aide sociale, sur l'étage, sur semaine, sur le budget de l'entreprise, sur une réserve, sur livraison (payable sur livraison), sur réception (payable sur réception), sur l'équipe, être sur une diète, sur la drogue, sur la lumière rouge, être sur le quart de nuit, sur la job, sur son horaire, sur les heures de bureau, commenter sur quelque chose, être sur le téléphone, être sur l'horaire variable, sur une ferme* (to be on the plane, on a committee, to be on social welfare, on the floor on weekdays, on the company's budget, on a reserve, cash on delivery, on receipt of, on the team, to be on a diet, on drugs, on the red light, to be on the night shift, on the job, on his schedule, on office hours, to comment on, to be on the phone, to be on a flexible schedule, on a farm); тогда как по-французски следовало бы сказать *être dans l'avion, siéger à un comité, vivre de l'aide sociale, à l'étage, en semaine, aux frais de l'entreprise, dans une réserve, à la livraison, à la réception de la facture, dans l'équipe, à la diète, prendre de la drogue, passer au feu rouge, être du quart de nuit, être au travail, dans son horaire, pendant les heures de bureau, commenter quelque chose, être au téléphone, avoir un horaire variable, dans une ferme*. Калькой является и употребление союза *que* в оборотах *être confiant que* (to be confident that), *insister que* (to insist that).

Синтаксическим англицизмом является и калькирование порядка слов. Например, английская структура *un court trois semaines* вместо *de trois courtes semaines*, так же как и *le deuxième meilleur joueur* (the second best player) вместо *le deuxième joueur, au cours des prochaines dix années* (during the next ten years) вместо *au cours des dix prochaines années* или *la personne que j'ai parlé avec* (the person I talked with) вместо *la personne avec qui j'ai parlé*.

Примером не менее сильного влияния английского языка является и сфера залога. Проиллюстрируем данное утверждение примером неподобающего употребления пассивного залога *être répondu, être téléphoné* как кальки с *to be answered, to be telephoned*, т. е. формы, не существующие во французском языке. Или *deux employés ont qualifié pour le poste*, калькированной с *two employees have qualified for the job*, тогда как по правилам французской грамматики в данном случае употребляется возвратный глагол в значении пассивного залога *deux employés se sont qualifiés pour le poste*.

Таким образом, влияние, оказываемое английской и в особенности американской лингвокультурой, приобретает масштабы языковой экспансии.

Активизация процесса лексических заимствований из английского и их закрепление в словарном составе французского языка, обусловленное происходящими бурными переменами во всех сферах жизни общества, процессами глобализации, развитием мирового экономического рынка, расцветом и продвижением информационных технологий, участием в международных культурных и спортивных мероприятиях, ведет к трансформациям вариантов языковой нормы и изменениям лексико-семантической системы французского языка.

При этом происходящие изменения касаются не только словарного состава языка: модифицируются синтаксис и морфология. Иными словами, в язык наряду с заимствованными лексическими единицами внедряются и новые грамматические нормы.

Список использованной литературы

1. Noailly, M. Le substantif épithète/ M. Noailly. – Paris : PUF, 1990. – 348 p.

УДК 811.161.3'373

Е. В. Ковалёва

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭРГОНИМОВ, МОТИВИРОВАННЫХ АНТРОПОНИМАМИ

В статье рассматриваются семантические характеристики англоязычных названий парикмахерских и салонов красоты. Выявляются наименования, в состав которых входит антропонимический компонент, как правило, имя владельца или мастера. Определяются модели номинации для данной группы имен собственных. Выявляются номенклатурные термины, указывающие на тип объекта, вид оказания услуг.

Имена собственные представляют собой культурные традиции, характеристику духовной жизни социума. Эргонимы (эргоним – «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [1, с. 151]) в лингвистической литературе относят к периферии ономастического поля. Но следует отметить, что, как и все

онимы, они выполняют основные функции: идентификационно-дифференцирующую, номинативную, денотативную, сигнификативную, а в силу своей специфики и информационную, рекламную, мемориальную, агитационную. Эргонимы являются наиболее динамичным пластом ономастической лексики, что обуславливает новизну исследования. Такие наименования следует рассматривать как свернутый текст, который «по-разному и всякий раз в неравном объеме актуализируется в различных речевых ситуациях и состоит из нескольких логико-информационных модулей» [2, с. 6]. Данные ономастические единицы исследовались в работах М. В. Горбаневского, Ю. А. Карпенко, А. М. Мезенко, А. В. Суперанской, В. И. Супруна, Е. В. Тихоненко и др.

Материалом исследования послужили названия салонов красоты и парикмахерских ирландских городов. Антропоцентрическая направленность современных лингвистических исследований предопределяет актуальность исследования мотивов номинации имен собственных, которые образованы искусственно.

Среди эргонимов, обозначающих сферу услуг, частотными являются ономастические единицы, мотивированные именем владельца или мастера. Как правило, к номенклатурному термину прибавляется имя собственное в притяжательном падеже. Так, лексема *salon* ‘салон’ фиксируется дважды в сочетании с антропонимами *Toni* и *Monica*: *Toni's Salon* (Уотерфорд), *Monica's Salon* (Слайго). Номинаторами уточняется также тип объекта. Так, апеллятивом *beauty salon* ‘салон красоты’ и именем собственным (*Barbara, Amanda, Doreen, Caitriona, Lelia, Selena* и др.) мотивированы наименования *Barbara's Beauty Salon* (Корк), *Amanda's Beauty Salon* (Леттеркенни), *Doreen's Beauty Salon* (Шаннон), *Caitriona's Beauty Salon* (Леттеркенни), *Lelia's Beauty Salon* (Лимерик), *Selena's Beauty Salon* (Голуэй).

Эргонимы *Anita's Health & Beauty Clinic* (Антрим), *Lorraine's Health & Beauty Clinic* (Уотерфорд) мотивированы именем владельца или мастера и номенклатурным термином *health & beauty clinic* ‘клиника здоровья и красоты’. Лексема *clinic* ‘клиника’ является довольно частотной и выявлена в составе эргонимов *Channell's Beauty Clinic* (Слайго), *Linda's Beauty Clinic* (Леттеркенни), *Trionas Beauty Clinic* (Лимерик), *Marion's Beauty Clinic* (Лимерик). Имя владельца присоединяется либо добавлением *'s*, либо добавлением *s* без апострофа. Следующие эргонимы мотивированы лексемой *beauty* ‘красота’ с предлогом *by*, который также используется с указанием имени владельца: *Beauty by Alison* (Слайго), *Beauty by Christina* (Голуэй). Данная конструкция выявлена также в наименованиях *Hair By Brenda*

(Шаннон), *Nails By Josephine* (Голуэй), образованных от апеллятивов *hair* ‘волосы’ и *nails* ‘ногти’.

Более точное определение вида услуг предполагает сочетание лексем *hair salon*, *hairdressing salon* ‘парикмахерская’ и имени собственного, как правило, имени владельца или мастера: *Breda's Hair Salon* (Корк), *Cathy's Hair Salon* (Лимерик), *Margaret's Hair Salon* (Лимерик). В некоторых случаях указание на посессивность также осуществляется при помощи добавления согласного *s* без апострофа: *Therasas Hair Salon* (Лимерик), *Reginas Hairdressing Salon* (Донегол).

Эргонимы данной группы мотивированы также апеллятивами *hair* ‘волосы’, *studio* ‘студия’: *Marian's Unisex Hair Studio* (Монахан), *Chris's Hair Studio* (Голуэй), *Jerrys Hair Studio* (Корк), *Barbaras Hair Studio* (Лимерик). Данные единицы включают в себя антропонимы *Marian*, *Andy*, *Jerry*, *Barbara*.

Около 10% наименований происходят от апеллятива *hair* ‘волосы’ и *design* ‘дизайн’. Так, единицы *Tracey's Hair Design* (Леттеркенни), *Karens Hair Design* (Килдэр), *Isobel's Hair Design* (Дроэда), *Siobhan's Hair Design* (Уотерфорд), *Brigittes Hair Design* (Корк) содержат данные лексемы в сочетании с именем владельца или мастера (*Tracey*, *Karen*, *Isobel*, *Siobhan*, *Brigitte*). Наименование *Bernies Hair Design* (Уотерфорд) включает в себя мужское имя *Berny*.

В ряде наименований мотиватором выступает и лексема *fashion* ‘мода’: *Carmels Hair Fashions* (Лимерик), *Dolores Hair Fashion* (Голуэй), *Ambers Hair Fashion* (Лимерик). Непродуктивным в номинации указанных эргонимов является сочетание апеллятива *beauty rooms* ‘салон (комнаты) красоты’ и антропонима, как и сочетание имени собственного и апеллятива *hairstylist* ‘стилист по уходу за волосами’: *Evelyns Beauty Rooms* (Лимерик), *Wendys Beauty Room* (Слайго), *Cora's Hairstylist* (Лимерик). В сочетании с антропонимом единичны лексемы *hair* ‘волосы’, *shop* ‘мастерская, магазин’, *beauty secrets* ‘секреты красоты’, *temple* ‘храм’, *hair care* ‘забота о волосах’, *beauty* ‘красота’, *nail* ‘ногти’, *parlour* ‘салон’: *Deirdre's Hair Shop* (Дроэда), *Sheena's Beauty Secrets* (Донегол), *Shirley's Temple* (Голуэй), *Sarah's Hair Care* (Уотерфорд), *Rachels Beauty & Nail Parlour* (Лимерик). Незначительно количество названий, содержащих апеллятив, который указывает на вид услуги (*unisex* ‘унисекс’, *ladies & gents* ‘дамы и господа’): *Bernie's Unisex Hair Salon* (Голуэй), *Carolines Ladies & Gents Hair Salon* (Корк), *Miriam's Unisex* (Уотерфорд).

Вторую по частотности группу составляют эргонимы, состоящие из номенклатурного термина, а также имени и фамилии владельца или мастера. Так, наименования *Grainne Harkins Beauty Salon*

(Леттеркенни), *Joan McGovern Beauty Salon* (Монахан), *Olivia Keenan Beauty Salon* (Монахан) происходят от апеллятива *beauty salon* ‘салон красоты’ и антропонимов *Grainne Harkins*, *Joan McGovern*, *Olivia Keenan*. Наименования *Wills Liam Hair Studio* (Корк), *Christopher John Hair Studio* (Лимерик) образованы от лексем *hair* ‘волосы’, *studio* ‘студия’ и имени и фамилии владельца (мастера) (*Wills Liam*, *Christopher John*).

Эргонимы *David James Hairdressing* (Донегол), *Mark Vincent Hairdressing* (Корк), *Niall Laurence Hair Salon* (Муллингар), *Maher Noel Hair Company* (Голуэй), *David Martin Hairdressing Group* (Слайго), *Kennedy Eimear Hair & Beauty* (Шаннон) мотивированы именем и фамилией владельца, а также лексемами *hairdressing*, *hair salon*, *hair company*, *hairdressing group* ‘парикмахерская’, *hair & beauty* ‘волосы и красота’. В эргониме *McCauley Sam Beauty Salon & Spas* (Уотерфорд) первым компонентом является фамилия, а вторым компонентом – имя, что не является типичным для номинации объектов данной группы.

В некоторых случаях в названии содержится полное описание вида услуг. Так, наименование *David Charles Hair Cutting For Ladies & Men* (Голуэй) мотивировано антропонимом *David Charles* и лексемами *hair cutting for ladies & men* ‘стрижка волос для мужчин и женщин’. Эргоним *John Geaney For Hair* (Корк) представляет собой описательную конструкцию, состоящую из антропонима *John Geaney* с предлогом *for* и лексемой *hair* ‘волосы’. В единичных случаях зафиксировано использование имени и начальной буквы фамилии *Elizabeth C* в названии *Elizabeth C Beauty Clinic* (Голуэй).

Среди названий парикмахерских и салонов красоты около 15% наименований образованы без участия номенклатурного термина и состоят только из имени и фамилии: *Mary Dunworth* (Лимерик), *Mary Keane* (Уотерфорд), *John Anthony Earls* (Лимерик), *Francis Trevor* (Лимерик). В эргонимах, которые не имеют прямого указания на вид услуги, часто фиксируется в качестве начального компонента использование фамилии владельца, а имя является финальным компонентом: *Quaid Anne* (Лимерик), *O'Callaghan Elaine* (Корк), *Connolly Helen* (Монахан), *Ryan Eileen* (Лимерик) и др. Названия сети салонов *Mark Peter* (Корк), *Mark Peter* (Голуэй), *Mark Peter* (Слайго), *Peter Mark* (Лимерик), *Peter Mark* (Дрозда), *Peter Mark* (Уотерфорд) в разных регионах употребляются как с сочетанием имени и фамилии (*Mark Peter*), так и с сочетанием фамилии и имени (*Peter Mark*). Среди данных наименований выявлены единицы *Marion's* (Уотерфорд), *Yvonne's* (Уотерфорд), *Valerie's* (Уотерфорд), *Rosemarie's* (Леттеркенни), *Marie's* (Монахан), *Regina's* (Лимерик), образованные от имени

владельца (*Marion, Yvonne, Valerie, Rosemarie, Marie, Regina*) в притяжательной форме без участия номенклатурного термина. Преимущественно такие названия локализованы в графстве Уотерфорд.

Таким образом, названия парикмахерских и салонов красоты мотивированы именем владельца и номенклатурным термином, именем и фамилией владельца в сочетании с номенклатурным термином. Также выявлены наименования, в состав которых входит только антропонимический компонент. Для данной группы эргонимов номенклатурный термин является апеллятивом, указывающий на тип объекта, на вид оказания услуг.

Список использованной литературы

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
2. Горбаневский, М. В. Русская городская топонимия: проблемы историко-культурного изучения и современного лексикографического описания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / М. В. Горбаневский; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 1994. – 39 с.
3. Irish Towns Online [Электронный ресурс]. – Dublin, 2016. – Режим доступа: <http://www.mytown.ie>. – Дата доступа: 03.05.2016.

УДК811.111'37

Л. А. Литвинова, Н. В. Насон
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДЪЕКТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СРАВНЕНИЙ

В статье рассматриваются адъективные фразеологические единицы как выразительные средства языка, используемые для достижения особого стилистического эффекта и позволяющие говорящему более ярко и экспрессивно донести свою мысль. Авторы анализируют двухкомпонентную структуру адъективных фразеологических единиц и семантические особенности их употребления.

Фразеология является сокровищницей любого языка. Во фразеологизмах отражается история народа, своеобразие его культурных ценностей и традиций, речевого этикета, быта и мировоззрения. Английский фразеологический фонд очень богат и имеет многовековую историю.

Кроме чисто национальных фразеологизмов в английской фразеологии имеется много интернациональных фразеологических единиц (ФЕ).

Адъективными следует считать ФЕ, которые функционально соотносятся с прилагательными. Адъективным сравнениям, так же как и сравнениям других типов, характерна многоплановость их значения: одно сравнивается с другим.

Первый компонент адъективных сравнений обычно употребляется в своем основном буквальном значении. Функция второго компонента всегда усилительная. Это можно рассмотреть в следующих примерах:

Gertrude Morel was very ill when the boy was born. Morel was good to her, as good as gold (D. H. Lawrence).

As clever as a bagful of monkeys Julia was; a damned good sort and clever, clever as a bagful of monkeys (W. S. Maugham).

Адъективные сравнения потому и возникают в языке, что появляется необходимость в передаче дополнительной информации по сравнению с информацией, передаваемой первыми компонентами сравнения, взятыми отдельно.

Существуют компаративные обороты, которые употребляются только с прилагательным в сравнительной степени: *more dead than alive* ‘полумертвый (от усталости), смертельно усталый’ (не смешивать с русским *ни жив, ни мертв*).

Сравнения обычно являются фразеологическими единицами с ярко выраженным оценочным значением как положительным, так и отрицательным, например: *(as) bold (или brave) as a lion* ‘храбрый как лев’; *(as) fierce as a tiger* ‘свирепый как тигр’; *(as) pretty as a picture* ‘хорошенькая как картинка’ и др. Характер оценки зависит от семантики первого компонента. В отдельных случаях решающую роль играет семантика второго компонента, например: *(as) fat as a pig* ‘жирный, откормленный как свинья, как боров’ и *(as) fat as butter* ‘пухленький’, ‘полненький’. Сравнениям свойственно преувеличение признака в целях его более выразительного выделения [1, с. 231–232].

Адъективные сравнения являются двухкомпонентными. Кто или что сравнивается – всегда обозначается переменным компонентом, то есть словом, не входящим в состав компаративного фразеологизма. В качестве второго компонента может выступать лексема или сочетание лексем. Например: *(as) clever as a bagful of monkeys* ‘чертовски ловок, умен’; *(as) different as chalk from cheese* ‘похож как мел на сыр’, т. е. ‘совершенно не похож’, ‘ничего общего’; *(as) yellow as a crow's foot* ‘золотистый’; ‘желтый как лимон’ и др. Примеры адъективных сравнений, относящихся к людям: *as cool as a cucumber* ‘совершенно спокойный, невозмутимый’; *as merry as a grig* ‘веселый, жизнерадостный’; *(as) true*

as steel ‘преданный душой и телом’; *(as) ugly as sin* ‘страшен как смертный грех’ и др.

Though it was his first great venture, he was as cool as a cucumber (Th. Dreiser).

Адъективные сравнения обозначают самые разнообразные качества и свойства людей, предметов и явлений.

В основном сравнения однозначны. Но встречаются и двузначные сравнения. Многозначные сравнения можно встретить крайне редко. В сравнениях этого типа второй компонент выполняет не только усилительную функцию, но и является дифференциатором значения.

Двузначное сравнение может характеризовать человека с разных сторон. Так, оборот *(as) weak as water* означает:

1) ‘слабенький’, ‘хилый’:

Sir, I am just getting well of a fever, and lam as weak as water (Ch. Reade).

2) ‘слабовольный’, ‘безвольный’, ‘слабохарактерный’:

Sibyl (Furiously): ... You're very fond of swearing and blistering and threatening, but when it comes to the point you're as weak as water (N. Coward).

Компаративная ФЕ может обозначать: 1) часть тела человека. 2) свойство человека и 3) свойство предмета, например, оборот *(as) hard as (a) stone* (или *as the nether millstone*):

1) *I believe you have a heart as hard as the nether millstone* (W. Black).

2) *"She must be hard as stone," I said to myself, "to see my misery and not take pity on me."* (W. S. Maugham).

Примером многозначного адъективного сравнения может служить и оборот *(as) black as ink*:

1) ‘совершенно тёмный’; ‘хоть глаз выколи’:

The greater part of the vast floor of the desert under us was as black as ink (M. Twain).

2) ‘грязный’; ‘черный как сажа’:

I thought I'd never get my feet clean, they were as black as ink (W. S. Maugham).

3) ‘мрачный’:

Whose sordid soul was as black as ink... (G. L. Apperson).

Переносное значение является настолько широко распространенным, что образность в подобных оборотах в значительной степени стерлась. Более явно образность ощущается в сравнении *(as) dead as a door-nail*:

1) ‘без каких-либо признаков жизни’, ‘бездыханный’, ‘крышка’:

Emma: Caleb – dead? Benny: Dead as a door-nail (E. O'Neill).

Old Marley was as dead as a door-nail (Ch. Dickens).

2) 'превратившийся в мертвую букву', 'утративший силу'; 'исчезнувший без следа':

... when they broke loose from school at last, Lucan for them was lost, Seneca dead as a doornail (S. O'Casey).

Слово *dead* в первом варианте употребляется буквально, а во втором – метафорически. Аналогичное явление наблюдается в сравнениях (*as*) *slippery as an eel* и (*as*) *tough as old boots*. В этих и подобных им оборотах значение всей ФЕ является своеобразным сочетанием частично переосмысленного и полностью переосмысленного фразеосемантических вариантов компаративного типа. Полисемия подобных ФЕ тесно связана с полисемией их первых компонентов.

Некоторые компаративные ФЕ никогда не относятся ни к человеку, ни к предмету, но относятся к каким-либо высказываниям (ср. *ясно как день, старо как мир*), действиям и др., например: (*as*) *certain as death* 'неотвратимо как смерть'; (*as*) *clear as mud* 1) 'совершенно неясно', 'дело темное'; 2) 'ясно как божий день'.

The matter is rather complicated; but I hope I've made it clear to you. About as clear as mud so far! Suppose you start all over again from the beginning. (Th. Lyell).

She was trying to hook young Bob for that sprig of a girl —It was clear as mud (J. Galsworthy).

В большинстве случаев первый компонент адъективного сравнения употребляется в своем буквальном значении, но в некоторых сравнениях первые компоненты могут употребляться и в переносном значении: (*as*) *black as ink*; (*as*) *dead as a door-nail*; (*as*) *hard as (a) stone*; (*as*) *weak as water* и некоторые другие. В таких оборотах значение всей ФЕ является своеобразным сочетанием частично образного и целиком образного компаративного значения.

Случаи, когда значение ФЕ расходится со значением ее первого компонента, единичны. Таким примером является (*as*) *large as life*. Эта ФЕ означает:

1) 'в натуральную величину'; 'как живой'.

2) 'во всей красе',

3) 'собственной персоной'.

Ни одно из трех значений фразеологизма не совпадает ни с одним значением прилагательного *large*.

Среди адъективных сравнений имеются и каламбурные фраземы, построенные на обыгрывании омонимов: (*as*) *crooked as a corkscrew* (или *as a dog's hind leg*) амер. разг. 'бесчестный', 'непорядочный';

‘пробу негде ставить’ (игра слов, основанная на двух омонимах: *crooked* ‘бесчестный’ и *crooked* ‘изогнутый’, ‘кривой’); (*as*) *keen as mustard* ‘полный энтузиазма’ (игра слов, основанная на двух омонимах: *keen* ‘полный энтузиазма’, ‘увлекающийся чем-либо’ и *Keen's mustard* ‘горчица Кина’ – по названию фирмы); и др. [2, с. 109].

He was the kind of breezy, hearty cove, whom you'd expect to be as keen as mustard on having kids (W. S. Maugham).

Традиционно разряд адъективных фразеологических единиц считается предельно ограниченным и включающим только те единицы, структурный состав которых организован при помощи имен прилагательных. Но в то же время названный разряд фразеологизмов может быть предельно распространенным за счет включения единиц, не имеющих в своем составе прилагательных, но обозначающих качественную и внешнюю характеристику лица, предмета, действия или свойства.

Анализ приведенных примеров показывает, что все зависит от того, что избирается в качестве показателя категориальной принадлежности фразеологизма – форма или содержание: в первом случае круг адъективных единиц ограничен, во втором – расширен. Это свойство представляет большой интерес, так как следует отметить, что подобных колебаний состава не знают ни субстантивные, ни глагольные, ни даже наречные фразеологизмы, и это заставляет задуматься об особых условиях реализации категории адъективности у фразеологизмов.

Список использованной литературы

1. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / А. В. Кунин. – М.: Высш. шк., 1986. – 336 с.
2. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин. – М.: Междунар. отношения, 1972. – 288 с.

УДК 811.11: 81'373

Т. В. Лозовская

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

О ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ СЛОЖНОГО СЛОВА И СЛОВСОЧЕТАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье исследуется проблема разграничения сложного слова и словосочетания в современном английском языке. Автор

указывает на причины возникновения данной проблемы, а также рассматривает различные подходы и принципы, которые следует учитывать в процессе отнесения лексических единиц к той или иной группе.

Словосложение является одним из важнейших средств языка, благодаря которому он пополняет свой словарный состав, а также совершенствует свой строй. Такой вид словообразования существует не во всех языках, и его удельный вес в словообразовательной системе языка имеет значительные колебания.

Словосложение тесно связано с грамматикой, лексикой, а также с другими способами словообразования. Наряду с некоторыми общими для многих языков чертами, оно обладает характерными особенностями, составляя одно из отличий одного языка от другого.

Английский язык является «живым» и находится в постоянном изменении и динамике. Лексика в этом языке как самый подвижный пласт наиболее чутко реагирует на все изменения в социальной, культурной и других сферах жизни говорящего коллектива, ведь именно слово является «зеркалом жизни». Известно, что в английском языке словосложение является одним из древних способов словообразования, и до недавнего времени оно занимало одну из ведущих позиций при образовании новых слов.

Исследователи, занимающиеся разработкой данной темы, сталкиваются с трудностями, ибо словосложение связано с изучением большого комплекса проблем, среди которых на основании обзора существующей литературы можно обозначить следующие: 1) проблема идентификации сложного слова; 2) проблема значения сложного слова; 3) проблема отношений между компонентами сложного слова; 4) проблема классификации сложных слов; 5) проблема соотношения сложного слова и словосочетания.

Причем последняя проблема является наиболее трудной для английского языка [1, с. 85]. Причина ее возникновения в том, что в нем нет четкого противопоставления «основа – слово». Компонентами словосочетания являются слова, компонентами сложных слов – основы (морфемы). В русском языке благодаря внешнему отличию основы и слова можно провести четкую границу между сложным словом и словосочетанием. Например, основы *вод-*, *неб-*, *звер-*, внешне отличны от слов *вода*, *небо*, *зверь* и, следовательно, ясно, что сложные образования *водолаз*, *небоскреб*, *звероподобие* являются сложными словами, а не словосочетаниями. Для английского языка характерна омонимия основы и слова. Например, слова в английском языке *foreign*, *red*, *black* внешне не отличаются от основ *foreign-*, *red-*, *black-* в составе

сложных слов *foreign-made, red-haired, to blacklist*. Следовательно, сложные слова в английском языке могут внешне не отличаться от словосочетаний. Для дифференциации этих видов сложных образований часто требуется специальный лингвистический анализ.

При рассмотрении различных лексических единиц с целью отнесения их к сложным словам или словосочетаниям могут использоваться два подхода – глобальный и индивидуальный. При первом устанавливается общий критерий, распространяемый на весь корпус образований данного типа, при втором испытанию подвергается каждая данная лексическая единица с целью отнесения ее к одному из классов объектов.

При индивидуальном подходе для идентификаций каждой данной единицы включается весь имеющийся аппарат с использованием семантических, морфологических и фонетико-орфографических признаков и их разнообразных комбинаций.

При опоре на фонетический признак нередко оказывается, что семантически монолитные образования могут не иметь обобщающего ударения и, что реже, наоборот, образования с обобщающим ударением могут не обладать достаточной смысловой спаянностью.

Что касается орфографического принципа, то здесь сложное слово обычно представляет собой одно орфографическое слово, которое может писаться через дефис (*grass-green, dog-biscuit, dog-collar*) или слитно (*Sunday, handbook, penman, schoolmaster*). Но данный принцип не может помочь нам провести четкую линию между сложным словом и словосочетанием, поскольку многие сложные слова по внешнему виду иногда напоминают словосочетания: *bus stop, post office, freezing point*.

Таким образом, единственное, что можно с уверенностью утверждать для английского языка, так это следующее: в то время как раздельное написание не является признаком словосочетания (в отличие от сложного слова), слитное написание является признаком сложного слова (в отличие от словосочетания).

Необходимо отметить, что индивидуальная идентификация наталкивается на многочисленные трудности. Ее использование, в частности, предполагает разработанность таких понятий, как взаимодействие признаков и их иерархия, а также их соотносительность с данными логико-операционного анализа, если таковой вообще принимается во внимание. Так, если в орфографически раздельной лексической единице *black market* нет объединяющего ударения, но есть цельность номинации (семантический критерий) и операциональный тест на дополнение диагностирует принадлежность этой единицы

к сложному слову – невозможно сказать *a very black market*, – то возникает вопрос, какой или какие критерии важнее [2, с. 167–168].

Наибольший интерес представляет семантический признак идентификации сложных слов. Данный критерий является более ценным и имеет более широкое применение. При семантическом критерии опираются по существу на принцип «обособления значения», суть которого состоит в том, что различие между сложным словом и группой слов, объединенной главным ударением, заключается не в физиологических, а в чисто психологических моментах. Предпосылкой для возникновения сложного слова служит то обстоятельство, что лежащее в основе сложного слова словосочетание может быть воспринято как выражение единого понятия. Необходимо, чтобы сочетание в целом было каким-то образом обособлено по отношению к тем элементам, из которых оно состоит. При этом, однако, невозможно сформулировать общезначимое определение той степени обособления, которая необходима для слияния элементов в сложное слово [2, с. 159–162]

Современные авторы, использующие семантический критерий, по существу так или иначе опираются на принцип обособления значения. Говоря о семантическом признаке, все же необходимо отметить, что семантически сложные слова отличаются от номинальных фраз, таких как *peace years* или *stone wall*, потому что они несут в себе дополнительный идиоматический компонент. Например: *laughing-gas* – газ, вызывающий смех при его вдыхании и используемый для приведения людей в бессознательное состояние; чаще всего применяется при коротких операциях по удалению зубов.

Когда дополнительный идиоматический компонент является очень важным и преобладает в лексическом значении сложного слова, то последнее может считаться частично мотивированным, как например: *handcuffs*, *a flower-bed*, *laughing-gas*, *grass-roots* или полностью демотивированным, как например: *grass-widow*, *wet-blanket*, *fiddle-sticks*. Эти сложные слова очень близки к идиомам и могут быть с трудом отличимы от них. И очень часто они представлены в словаре идиом.

Когда данный идиоматический компонент представлен в минимуме, как, например, *girl-friend* или *icy-cold*, сложное слово может быть рассмотрено как полностью мотивированное. Значение таких слов может быть выведено из значений их составляющих. Данные сложные слова имеют схожие признаки со словосочетаниями.

К сожалению, ни один из вышеперечисленных принципов не может являться критерием, который помог бы отличить сложное слово от свободного сочетания слов. В конечном итоге приходится, очевидно, признать, что нет ни гармоничности признаков, ни их иерархии,

что вполне естественно, так как живой, динамичный организм языка не предполагает статистических аксиоматических определений.

Таким образом, необходимо отметить, что проблема соотношения сложного слова и словосочетания до сих пор является насущной и наиболее сложной в современном английском языке. Существуют различные теории, но ни одна из них не дает полного ответа на вопрос, по каким признакам мы можем отличить сложное слово от словосочетания.

Список использованной литературы

1. Мешков, О. Д. Словообразование современного английского языка. – М. : Наука, 1976. – 244 с.

2. Янко, Н. А. О некоторых особенностях соотносительности сложных слов, словосочетаний и предложений как единиц текста / Н. А. Янко // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам. – Киев, 1978. – 395 с.

УДК 811.112.2'06'35

А. П. Нарчук

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГРАФЕМЫ «ЭСЦЕТ» (ß) В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*В статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные с употреблением графемы **ß** в немецком языке. Данный знак создает в письменной коммуникации значительные трудности, поскольку в других современных языках он не используется (его не следует путать с греческой строчной буквой бета **β**, которая имеет свою собственную историю). Анализируется ситуация, связанная с функционированием **ß** в самом немецком языке, которая характеризуется как сложная и запутанная. В статье предпринята попытка установления происхождения графемы **ß** и выяснения природы существующей проблемы, а также даны некоторые объяснения противоречивому написанию **ß** и *ss* в разных немецкоязычных странах и регионах.*

Основы фонетического строя современного немецкого языка складывались в условиях многовекового исторического развития.

Н. Ф. Филичева пишет, что принципиальное влияние на закрепление немецких звуков в письме оказал латинский алфавит, проникший в Германию с введением христианства в эпоху короля Хлодвига, в результате чего возникло так называемое «латинское написание» [1, с. 18–19]. В дальнейшем на его совершенствовании сказалась принадлежность немецкого языка к группе германских языков. Поскольку латинские графические знаки в их принятом чтении не всегда соответствовали древним германским звукам, это привело к многочисленным колебаниям при их написании, и внутри фонетической системы немецкого языка рождались знаки и элементы, компенсирующие эти несоответствия уже на базе германского.

По мнению В. М. Жирмунского, к началу письменной традиции фонетика древневерхненемецкого языка еще характеризовалась отсутствием единой орфографической нормы. Она представляла собой достаточно пеструю письменную практику, применяемую в различных монастырских центрах [2, с. 112]. В таком контексте особый интерес вызывает знак **ß** (эсцет, от немецкого *Eszett*), известный также как «S острое» (*scharfes S*), демонстрирующий сегодня орфографическую специфику, отличающую немецкий язык от других германских языков. До 19 ст. эта графема более или менее регулярно применялась практически во всех европейских языках. Современное **ß** функционирует только в немецком языке и, несмотря на то, что фактически отсутствует в немецком алфавите, имеет огромное значение для формирования орфографической и фонетической грамотности учащихся. Отсутствие единого подхода к его употреблению на территории стран, где используется немецкий язык, усложняет восприятие данного явления, а написание слов с **ss**, **ß** и **s** часто вводит в заблуждение, поскольку в фонетическом оформлении эти орфографические символы сегодня звучат одинаково. Например: *der Schoß* – *der Schoss*, *bläss* – *die Blasmusik*, *die Maß* – *die Masse* и т. д.

Процессы, связанные с функционированием **ß**, уходят далеко в историческое прошлое немецкого языка. В. М. Жирмунский утверждает, что в древневерхненемецком языке различались два типа звука **s**, обозначаемые разными буквами: старое германское (или индоевропейское) **s** (*slahan*, *scriban*) и верхненемецкое **z**, возникшее из германского **t** по закону 2-го передвижения согласных **t** → **z** (*dat* – *daz*, *water* – *wazzar* и т. д.) В. М. Жирмунский предполагает, что такое дифференцированное написание должно было, по-видимому, различать произношение двух близких по артикуляции звуков. Старое германское **s** имело в древневерхненемецком языке близкое к шипящему **s** «шепелявое», как выражается В. М. Жирмунский, произношение,

тогда как **z** произносилось как современное свистящее **s**. Данная гипотеза о шепелявом произношении древневерхненемецкого **s** подтверждается его похожим отражением как звук **ž** (ж) в словах, заимствованных из немецкого в тот период славянскими языками: польск. *żegnać* (*segnen*), бел. *ружа* (*Rose*). О том же свидетельствует дальнейшее развитие «шепелявого» **s** в начале слова перед некоторыми согласными в звук **ʃ**: *stehen, spielen, Schmerz, schwer* и т. д. [2, с. 121–122].

Знак **z** постепенно вводится в этот период времени в грамматических справочниках для обозначения свистящего **s** и получает название «хвостатое **z**» (*heizzan, lazzan*). Однако в орфографии древневерхненемецких текстов указанное фонетическое различие между шепелявым **s** и свистящим **s** еще не всегда фиксируется, и знаки **s** и **z** в практике написания еще часто смешиваются – в обоих случаях пишется **z**: *Phol ende Uuodan vuorun zi holza, du uuart demo Balderes volon sin vuoze birenkit* (*Fol und Wotan fuhren zu Holze, da ward Balders Fohlen sein Fuß verrenkt*) [3, с. 30–31]. Четкое различие спирантов **s** и **z** при написании отсутствует и в средневерхненемецком. Однако в произношении **s** и **z** дифференциация здесь уже усиливается. К середине 13 ст. буква **s** произносится в начале слова перед гласными и между гласными как звонкий звук [z]. Знак **z** применяется исключительно для передачи глухого [s]. Например: свн. *sünde, nase; mezzzen, müezen*.

К середине 14 ст. в этой области уже происходят значительные изменения. Германское «шепелявое» **s** переходит в начале слова в сочетаниях **sl, sm, sn, sw, st, sp** в звук **ʃ** (*sch*): *sleht – schlecht, smecken – schmecken, snuor – Schnur, swigen – schweigen, stat – Stadt, spise – Speise*. Окончательно завершается переход **s** в звонкое [z] перед гласными в начале и середине слова.

Верхненемецкое «хвостатое» **z** в этот период развития совпало по произношению с германским **s**: *ist – izt, hast – Haz* и т. д. При этом вместо удвоенного **zz** как графический вариант **ss** начинает употребляться знак **ʒ**, достаточно часто также вместо одинарного **z**. Например: *Also bestuend es biß an den Freitag. Da kamen die 60 mann zu den vom rat aufs hauß in die groß stuben* [4, с. 127]. В односложных словах типа *daz, waz, ez* и т. д. конечное **z** заменено на **s**: *das, was, es*, поскольку этому не препятствовало наличие двусложной формы косвенного падежа, где простое **s** произносилось бы перед гласным как [z].

Сама графема **ʒ** возникла из соединения двух букв готического шрифта **f** и **z** (**fz**), который был изобретен как вид латинского письма в 11 ст. При этом второй элемент лигатуры **z** как бы восходит к верхненемецкому «хвостатому» **z**, что и позволило присвоить всей лигатуре по названиям двух составляющих имя «эсцет» (*Eszett*). В старых

текстах часто встречается написание **Eszett** обычным шрифтом в виде **sz**: *driszig* (dreißig), *grosz* (groß), *sluszel* (Schlüssel), *wiszentheit* (Wissenheit) [4, с. 121–123].

Как отмечалось выше, **ß** вводилось в целях упорядочивания написания при передаче глухого [s] и звонкого [z] (*Muße* – *Muse*, *Buße* – *Busse*). Употребление **ß** как заместителя **ss** до реформы 1996 года определялось расположением в слове в соответствии с принципами правописания И. Аделунга: после долгого гласного или дифтонга – во всех положениях, и после краткого гласного – в конце слова и перед согласным. После реформы 1996 года употребление буквы **ß** в целях упрощения правописания было ограничено, и она стала применяться лишь после долгих гласных и дифтонгов, но после кратких гласных, где изначально писалось **ß**, уже ставилось заменяющее удвоенное **ss**: *die Flöße* – *die Flosse*, *groß* – *bläss*. Считается, что это правило современного немецкого правописания более точно учитывает сущность знака **ß**, так как он не только передает глухой звук s, но и маркирует долготу предыдущего гласного. Здесь как раз и возникают языковые ситуации, приводящие к орфографическому разнобою. Одно и то же слово в зависимости от региона может произноситься как с кратким гласным, так и с долгим. Ярким примером этого является существительное *die Maß* (*Flüssigkeitsmaß*). Стандартным считается его написание через **ß**, поскольку **ß** предшествует долгий гласный [ā]. Но, например, в баварском диалекте в этом слове принято произносить краткий гласный, следовательно, его написание будет выглядеть как *die Mäss*. Противоположная картина наблюдается с употреблением глагольной формы *müss*. В то время, как на севере Германии применяется стандартное написание через **ss** после краткого [ū], то в Австрии мы здесь видим вариант *müß*, так как предшествующий гласный **u** в этом слове у австрийцев долгий.

Указанные орфографические неудобства употребления **ß** данными примерами не ограничиваются и свидетельствуют о сохранении в немецком языке различных вариантов написания **ß** и **ss**. Эти явления явились результатом попыток унификации немецкого правописания, в том числе и **ß**, которые были предприняты в свое время немецкими филологами И. Аделунгом и К. Вайнгольдом. И. Аделунг ввел в качестве основного принципа написания, как отмечалось выше, ориентацию на звучание: «пиши, как ты говоришь». Представитель исторического принципа К. Вайнгольд, в отличие от И. Аделунга, не ориентировался в написании на звучание, а защищал постулат: «пиши, как это требует историческое развитие новонемецкого», т. е. написание должно было осуществляться по образцу прежних этапов

орфографической системы [5]. Как результат этого, на протяжении определенного времени в немецком языке допускались достаточно противоречивые варианты передачи на письме глухого [s] и звонкого [z]. Например: ... *ffyleicht hat man den armen leuthen, zu **ß**olcher auffrurhe vrsache geben vnd **ß**underlichen mit vorbittung des wort gotes **ß**o werden dye armen In ffylwege von vnz wertlichen vnd gaystlichen oberkaithen beschwerd got wend **ß**eyn zcorn von vn**ß** wyl e**ß** got all**ß**o haben **ß**o wird e**ß** all**ß**o hyn auß gehen, das der gemayn man Regiren **ß**al* [4, с. 134–135].

Постоянные научные споры между «фонетистами» и «историками», переносимые время от времени на административный уровень, порождали в отношении написания **ß** и **ss** практические рекомендации, которые, в конечном итоге, вызвали обратный эффект. Вместо ожидаемого реформаторами сокращения случаев употребления **ß** и увеличения написания **ss**, а также уменьшения ошибок при их выборе, в некоторых немецкоязычных странах и регионах возникли языковые ситуации, которые Б. Зик описывает следующим образом: *Rund 4,7 Millionen Menschen zwischen Basel, Bern und Chur brauchen sich über das **ß** nicht den Kopf zu zerbrechen – im Land der Bankschließfächer und der Präzisionsuhren kommt der unbequeme Buchstabe seit den dreißiger Jahren nicht mehr vor. Manche pfeifen auf die Rechtschreibreform und setzen das **ß** auch dort noch, wo es gemäß den neuen Regeln nicht mehr hingehört. Andere wiederum glauben, das **ß** sei mit der Rechtschreibreform komplett abgeschafft worden* [6, с. 174]. Это наглядно демонстрирует следующий пример из швейцарской газеты *Zeit-Fragen*: *Inge Rauscher **abschliessend**: „Dabei soll die Briefwahl noch ausgeweitet werden, ... wie Ministerialrat Magister Robert Stein nach der Wahl anklingen **liess**: Wie in anderen EU-Staaten soll auch die Zahl der Wahllokale in Österreich zentralisiert, das **heisst** reduziert werden, so **dass** dadurch automatisch die Briefwahlstimmen steigen werden und sollen! Alle gelernten Österreicher können daraus nur den **Schluss** ziehen: Wir fordern die Abschaffung der Briefwahl, bevor es zu spät ist!“* [7, с. 3].

Мы видим, как в проблеме современного употребления **ß** сфокусировались многовековые дискуссии относительно немецкого правописания в целом, когда принимались компромиссные решения, допускавшие переходные периоды использования старых правил во время введения новых. Тем самым новое правописание не только не решило прежние орфографические проблемы, но и создало новые трудности, которые необходимо учитывать в современной практике преподавания немецкого языка.

Список использованной литературы

1. Филичева, Н. И. История немецкого языка: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н. И. Филичева. – М.: Академия, 2003. – 304 с.
2. Жирмунский, В. М. История немецкого языка / В. М. Жирмунский. – М.: Высш. школа, 1965. – 408 с.
3. Bender, Ernst. Deutsches Lesebuch. Obersekunda / Ernst Bender. – Karlsruhe: Verlag G. Braun, 1965. – 271 s.
4. Чемоданов, Н. С. Хрестоматия по истории немецкого языка / Н. С. Чемоданов. – М.: Высшая школа, 1978. – 288 с.
5. Морген, Надия. Современная немецкая орфография: проблемы и решения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 [Электронный ресурс] / Н. Морген. – Режим доступа: – <http://cheloveknauka.com/sovremennaya-nemetskaya-orfografiya-problemy-i-resheniya>. – Дата доступа: 05.07.2016.
6. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: Folge 3 / Bastian Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2007. – 272 s.
7. Van der Bellen will EU-Hörigkeit zum Dogma erheben und sich über demokratische Entscheidungen stellen / Zeit-Fragen. – 2016. – 7. Juni (№ 13). – С. 3.

УДК 811.111'42:811.161.1'42

Т. К. Рыбалкина

(БГЭУ, Минск)

СПЕЦИФИКА СОЧЕТАЕМОСТИ ОБОЗНАЧЕНИЙ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ ПО ДАННЫМ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ

Правила лексической сочетаемости, обусловленные внутриязыковыми закономерностями, специфичны для каждого языка. Национальная специфика языка может исследоваться через сочетаемость слов, которая, в свою очередь, регулируется внутриязыковыми законами языка. В работе исследуется группа слов, выражающих чувства и эмоции человека, так как именно они характеризуют проявления внутренней эмоциональной жизни человека и отражают их через своеобразное «зеркало человеческих чувств, восприятий и оценок». Автор сопоставляет лексическую сочетаемость в английском

и русском корпусах текстов, делая выводы о специфике восприятия мира носителями данных языков.

К настоящему времени накоплен серьезный опыт разработки корпусов текстов. Наибольший интерес представляют фундаментальные корпуса текстов, отражающие состояние языка в целом, а не каких-то его отдельных феноменов, подсистем.

«Методика анализа сочетаемости предполагает синтез качественного и количественного подходов, что позволяет получить более полное, более объективное знание о предмете описания и оценить значимость и существенность рассматриваемых параметров для сознания человека» [1, с. 53].

Работа с корпусами представляет собой серию запросов, направленную на полуавтоматическую выборку примеров с заданными параметрами с помощью поисковых ресурсов, представляемых разработчиками корпусов.

Проанализировав данные о количественном употреблении слов, обозначающих чувства и эмоции, **в русскоязычных контекстах**, извлеченных из национального корпуса русского языка, можно сделать следующие выводы.

Русский язык фиксирует следующие особенности отражения чувств и эмоций:

1. указание на искренность (любовь, уважение); например: *настоящая любовь, искреннее уважение*;

2. высокую степень проявления (волнение, восторг, ужас, симпатия, радость, уважение); например: *глубокое волнение, огромное уважение*;

3. важность указания причины переживания человеком некоторых чувств и эмоций (ненависть, гордость, восторг, страх, уважение, удовольствие), например: *вызывать ненависть, вызывать восторг*; а также отсутствие таковой (волнение, счастье, тревога); например: *странное волнение, непонятная тревога*;

4. определение направленности, принадлежности (гордость, счастье, горе); например: *национальная гордость, семейное счастье*;

5. описание значимости (восторг, любовь, надежда); например: *лежать надежду, первая любовь*;

6. важность указания на появление некоторых чувств и эмоций (гордость, надежда, симпатия) или их исчезновение (любовь, ужас, страх); например: *вселять надежду, завоевать симпатию, потерять любовь*;

7. описание некоторых чувств и эмоций как процессов, не поддающихся контролю со стороны человека (ненависть, восторг, любовь); например: *непримиримая ненависть, безумная любовь*;

8. некоторые чувства и эмоции описываются как явления отрицательные (волнение, ненависть, совесть, страх), а некоторые – как явления положительные (надежда, удивление); например: *совесть терзает, нагоняет страх, радостное удивление, радостная надежда*;

9. указание на то, что некоторые чувства и эмоции сложно описать, трудно подобрать слова для их характеристики (восторг, тревога, удовольствие); например: *неописуемый восторг, непонятная тревога*;

10. попытки скрыть переживание некоторых чувств и эмоций (волнение, ненависть); например: *сдерживать волнение, скрывать ненависть*.

Данные закономерности отражения чувств и эмоций в русской языковой картине мира могут быть обусловлены особенностями психологии человека и особенностями русской культуры.

Русский язык, как и любой другой естественный язык, отражает определенный способ восприятия мира. Владение языком предполагает владение концептуализацией мира, отраженной в этом языке. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений русского языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая в той или иной степени разделяется всеми говорящими по-русски.

При этом существенно, что представления, формирующие картину мира, входят в значения слов в неявном виде. «Пользуясь словами, содержащими неявные, «фоновые» смыслы, человек, сам того не замечая, принимает и заключенный в них взгляд на мир. Напротив того, смысловые компоненты, которые входят в значение слов и выражений в форме непосредственных утверждений и составляют их смысловое ядро, могут быть (и нередко бывают) осознанно оспорены носителями языка. Поэтому они не входят в языковую картину мира, общую для всех говорящих на данном языке» [2, с. 432].

Проанализировав данные о количественном употреблении слов, обозначающих чувства и эмоции, **в англоязычных контекстах**, извлеченных из корпуса современного американского английского языка, можно сделать следующие выводы.

Английский язык фиксирует следующие особенности отражения чувств и эмоций:

1. важность искренности (*fear* ‘страх’, *joy* ‘радость’, *hope* ‘надежда’, *happiness* ‘счастье’, *respect* ‘уважение’, *pleasure* ‘удовольствие’); например: *real fear* ‘настоящий страх’, *pure joy* ‘чистая радость’;

2. высокую степень проявления (*hatred* ‘ненависть’, *anger* ‘злость’, *shame* ‘стыд’, *sadness* ‘печаль’, *triumph* ‘торжество’, *respect* ‘уважение’); например: *deep hatred* ‘глубокая ненависть’, *great anger* ‘огромная злость’;

3. важность указания причины переживания человеком некоторых чувств и эмоций (*hatred* 'ненависть', *shame* 'стыд', *delight* 'восторг', *triumph* 'торжество', *pleasure* 'удовольствие'); например: *political triumph* 'политический триумф', *to incite hatred* 'вызывать ненависть';

4. определение направленности, принадлежности (*pride* 'гордость', *anger* 'злость', *grief* 'горе', *conscience* 'совесть', *happiness* 'счастье'); например: *personal pride* 'личная гордость', *family happiness* 'семейное счастье';

5. фиксирование значимости (*pride* 'гордость', *triumph* 'торжество', *love* 'любовь'); например: *to celebrate love* 'праздновать любовь', *to celebrate triumph* 'праздновать торжество';

6. фиксирование факта прекращения переживания некоторых чувств и эмоций (*hope* 'надежда', *anxiety* 'тревога', *boredom* 'скука'); например: *to end hope* 'закончить надежду', *to overcome anxiety* 'преодолеть тревогу';

7. описание постоянного роста, увеличения степени переживания некоторых чувств и эмоций (*fear* 'страх', *anxiety* 'тревога'); например: *growing fear* 'растущий страх', *increasing anxiety* 'увеличивающаяся тревога';

8. важность указания на факт переживания некоторых чувств и эмоций (*grief* 'горе', *conscience* 'совесть', *hope* 'надежда', *sadness* 'печаль', *terror* 'ужас'); например: *to show grief* 'показывать горе', *to have hope* 'иметь надежду';

9. указание возможности манипулировать некоторыми чувствами и эмоциями (*pride* 'гордость', *anger* 'злость'); например: *to change anger* 'изменить злость', *to swallow pride* 'проглотить гордость';

10. указание на факт длительности явления (*joy* 'радость', *happiness* 'счастье'); например: *lasting happiness* 'длительное счастье'.

Данные закономерности отражения чувств и эмоций в английской языковой картине мира могут быть обусловлены особенностями психологии человека и особенностями английской культуры.

Всё вышеперечисленное свидетельствует о наличии как общих, так и специфических черт отражения чувств и эмоций в английской и русской языковых картинах мира.

Общность в сочетании слов, обозначающих чувства и эмоции, в словарях и корпусах обоих языков, на наш взгляд, объясняется тем, что существуют некоторые общие закономерности отражения чувств и эмоций в языковой картине мира, связанные с особенностями психологии человека.

Наличие специфических черт в сочетании слов, обозначающих чувства и эмоции, в словарях и корпусах обоих языков, по нашему

мнению, объясняется национальной спецификой отражения чувств и эмоций в языковой картине мира носителей английского и русского языков, связанной с различиями в культурных нормах русско- и англоязычной культур.

Список использованной литературы

1. Борискина, О. О. Криптоклассы английского языка / О. О. Борискина. – Воронеж : Истоки, 2011. – 333 с.
2. Зализняк, А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев; под ред. А. А. Зализняк. – М.: Языки славян. культуры, 2005. – 544 с.

УДК 811.111:811(043.3)

Е. В. Сажина

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ В ПОЛЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Статья посвящена изучению особенностей функционирования средств языка в англоязычном полемическом дискурсе печатных СМИ. В работе дается определение категории оценки, проводится разграничение таких категорий как оценочность и эмотивность. Анализ проблемных статей и откликов читателей на них позволяет установить репертуар языковых средств выражения оценки, характерных для исследуемого типа дискурса. Определяется роль языковых средств в этой репрезентации, которая зависит от задач, выполняемых структурными компонентами дискурса – проблемной статьей и откликами.

Одним из центральных вопросов в современной лингвистике является изучение особенностей функционирования средств языка в различных типах дискурса. Полемический дискурс печатных СМИ в свою очередь также представляет собой интерес для исследователей с точки зрения языкового воплощения различных категорий языка. Несмотря на то, что ранее были установлены структурные и прагматические характеристики полемического дискурса, описаны лингвокультурные характеристики откликов читателей, выявлены средства передачи эмоций в исследуемом дискурсе и т. д., наименее исследованным

остаётся репертуар языковых средств выражения категории оценки в полемическом дискурсе печатных СМИ, чему и будет посвящена настоящая работа.

Несмотря на существующие различия в дефинициях категории оценки (О. С. Ахманова, М. Р. Желтухина, О. М. Казарцева, Т. В. Матвеева, Е. А. Баженова, М. П. Брандес и др.), они объединяют в себе видение оценки как выражения отношения (положительного / негативного) адресанта к объекту.

Как показал анализ литературы, ряд исследователей (Е. А. Баженова, Т. М. Пермякова, Т. В. Бондарко, И. Л. Бондарко, М. П. Брандес и др.) выделяют две разновидности оценок: логическую (рациональную) и эмоциональную (иррациональную). Мы полностью поддерживаем мнение В. Н. Телии о том, что существуют разные точки зрения на соотношение рациональной и эмоциональной оценок. Первое мнение, известное под названием эмотивизма, интегрирует все психологические состояния субъекта, возможные при их выражении в высказывании / тексте, и постулирует положение о том, что эмоциональная сторона в речи первична, а рациональная – вторична. Нельзя не согласиться с мнением Н. Д. Арутюновой, А. Н. Баранова и др., которые утверждают, что рациональная оценка имеет приоритет над эмоциональной. Третье мнение гласит, что эти два вида оценок «переплетены» только в онтологии, в языковом отображении они достаточно четко разводятся по двум семантическим полюсам – рациональное тяготеет к дескриптивному аспекту значения и является суждением о ценности того, что вычленено и обозначено как объективная данность, а эмоциональная (или эмотивная) ориентирована на некоторый стимул в той или иной «внутренней форме» (или форме «внешней»), включенной в языковую сущность (слово, фразеологизм, текст)» [1, с. 32].

Тем не менее, такое многообразие подходов к лингвистической интерпретации категории оценки, а следовательно, и понятия оценочности, демонстрирует сложность рассматриваемого феномена. В настоящей работе мы придерживаемся мнения о том, что «эмотивная лексика включает в свое значение оценочный компонент и что оценочная структура различных классов эмотивной лексики неодинакова» [2, с. 10]. Таким образом, понятия оценочности и эмотивности тесно связаны, хотя и не тождественны.

Вслед за Баженовой Е. А., под категорией оценки в настоящей статье нами понимается «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи» [3, с. 139].

Неоспорим тот факт, что оценка может сопровождать эмоции и, следовательно, формировать пласт эмоционально-оценочной лексики. Однако в нашей работе мы обращаемся к анализу средств языка, где отсутствует эмоциональный компонент, который может актуализироваться в контексте полемического дискурса, придавая дополнительные эмоциональные оттенки лексическим единицам. Полученные результаты позволяют проводить сравнительный анализ репертуара языковых средств выражения оценки в полемическом дискурсе с другими дискурсами и, тем самым, делать вывод о степени выраженности категории оценки в исследуемом типе дискурса.

Анализ, проводимый на материале англоязычной прессы, позволил установить, что для структурных компонентов полемического дискурса – проблемных статей и откликов читателей – характерен отличный по составу репертуар языковых средств выражения оценки. Так, для проблемных статей выражение авторской оценки практически нехарактерно. Можно предположить, что такое явление объяснимо стремлением адресанта не навязывать собственное мнение читателям. В основном категория оценки выражается в виде реминисценций:

– *As the science fiction writer William Gibson thinks, “The future is here – it’s just not evenly distributed.” ...*

– *Matthew Yglesias of ThinkProgress seems to welcome the news ...*

Анализ откликов читателей, напротив, показал, что для них характерен широкий репертуар языковых средств выражения оценки. Так, одним из наиболее употребительных средств данного репертуара является лексика, в структуре значения которой присутствует оценка. Рассмотрим пример откликов на статью *Health Care and the Art of Motorcycle Maintenance*, посвященную проблеме доставки медикаментов в малоразвитые страны:

– *Sounds like a worthwhile cause.*

– *Interesting story and I like the positive slant of being solutions oriented. I am curious to know whether theft or rider security has been a challenge? Were there any other challenges that were overcome?*

– *I don’t blame Pres. Obama and the Dems for the oil price spike ...*

– *Obama is attempting to create a coalition of young people, minorities and progressives (how I hate that term) who believe that the affluent and corporations are the source of all their problems.*

Вышеприведенные примеры демонстрируют тот факт, что оценка получает свою языковую репрезентацию в виде прилагательных и глаголов. Как показал анализ, для них в большинстве случаев свойственно выражение негативной оценки. Как правило, данное явление обусловлено тематической спецификой статьи, на которую поступили отклики.

Высокой степенью употребительности в откликах читателей отличаются грамматические средства выражения оценки, такие как предлоги, прилагательные в сравнительной или превосходной степени, сравнительные конструкции, модальные глаголы и условные предложения. Рассмотрим следующий пример:

*This is **even better than** you have suggested. The first target is to get medical assistance or teaching to remote villages, and the motorcycles do a good job at this. An important secondary benefit is in maintaining of the motorcycles.*

Высокой употребительностью отличаются наречия, которые выражают оценочное отношение к действию или состоянию:

*This is a great endeavor. After volunteering experience in Uganda, which has one of the highest birthrates in the world, I **IMPLORE** everyone offering health care and education in Africa and in most of the third world to spread one message above all: **BIRTH CONTROL**. There is **no** future for these countries at current birthrates. This must be worked on with men **even more than** with women.*

Следует отметить, что наблюдается присутствие нескольких плоскостей оценки в откликах читателей: 1) выражение отношения к самой проблемной статье и мнению автора, согласие с ним или несогласие; 2) оценка событий, описанных в статье, а также мнений политиков, общественных деятелей и других людей, которые освещаются в проблемной статье; 3) оценка личного опыта адресата; 4) выражение отношения к мнению других читателей. Например:

***Contrary to the article and some of these posts**, I've never seen or heard of a bully being censored by his/her organization.*

В вышеприведенном примере предлог *contrary to* выражает одновременно несогласие автора отклика с позицией автора статьи и некоторых откликов.

В другом примере отклика мы встречаем согласие читателя с мнением автора статьи:

*This story is so **true to life** it's terrifying.*

В первом случае мы имеем дело с выражением оценки при помощи грамматических средств, в то время как во втором примере мы имеем дело с идиоматическим выражением. При этом выражение одобрения или несогласия не зависит от плоскости, в которой рассматривается данная категория, но выполняет роль индикатора отношения читателя к той или иной проблеме.

Таким образом, анализ англоязычного полемического дискурса показал, что для данного типа дискурса характерна репрезентация категории оценки при помощи средств различных уровней языка.

При этом роль языковых средств в этой репрезентации зависит от задач, выполняемых структурными компонентами дискурса – проблемной статьей и откликами.

Список использованной литературы

1. Телия, В. Н. О различии рациональной и эмотивной (эмоциональной) оценки / В. Н. Телия // Функциональная семантика: оценка, экспрессивность, модальность. In memoriam Е. М. Вольф / В. Н. Телия. – М.: Наука, 1996. – 120 с.

2. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 184 с.

3. Баженова, Е. А. Категория оценки / Е. А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М., 2003. – С. 139–146.

УДК 811.111'38'42:001

О. Н. Чалова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

НАУЧНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В работе характеризуются основные подходы стилистического направления лингвистических исследований научной коммуникации – традиционный и прагматический, которые рассматриваются как взаимодополняющие и пересекающиеся области лингвистического знания. Определяется, что каждый из двух подходов а) несколько по-разному трактует ключевой объект стилистического анализа, которым является научный стиль изложения, а также б) ориентирован на решение специфического спектра исследовательских задач.

Научное общение трактуется как «один из главных механизмов взаимодействия исследователей и экспертизы полученных результатов <...>» [1, с. 432], совокупность видов профессиональной вербальной коммуникации представителей научной общественности, к которым (видам) традиционно относятся следующие: научный доклад (на семинаре, конференции, симпозиуме, выставке, конгрессе и под.),

научная дискуссия, монография, диссертация, статья (в научном журнале, научной энциклопедии и т. д.), тезисы, рецензия, автореферат и некоторые другие.

Научная коммуникация (в том числе, и англоязычная) как объект лингвистического анализа может быть рассмотрена с разных исследовательских позиций – дискурсивной, лингвокультурологической, теории институционального общения и др.

В настоящей работе мы остановимся на принципах и приемах описания научной коммуникации, которые используются в рамках имеющего давнюю историю, но по-прежнему актуального и активно разрабатывающегося направления лингвистического анализа – *стилистического*.

Выбор стилистического ракурса исследования научной коммуникации обусловлен тем, что функциональная стилистика явилась исторически первой лингвистической теорией, обратившейся к вопросу научного общения, и поэтому для лингвиста важно понять ее основополагающие принципы.

Как показал теоретический анализ соответствующей литературы, функциональная стилистика не является однородным разделом языкознания, а имеет несколько подходов, каждый из которых характеризуется специфическими исследовательскими целями.

Нам удалось выделить два основных функционально-стилистических подхода к изучению научной коммуникации: *традиционный* и *прагматический*.

Рассмотрим их подробнее, определим основной объект исследования и круг исследовательских задач каждого из них.

Традиционная стилистика (Н. М. Разинкина, Р. А. Будагов, М. М. Глушко, О. С. Ахманова и некоторые др.) исходит из представления о том, что общение в сфере науки осуществляется посредством *научного функционального стиля*, под которым понимается относительно замкнутая подсистема языка, представленная специфическими лингвистическими средствами. В английском языке к этим лингвистическим средствам, составляющим специфику научного стиля, относятся следующие:

- широкое употребление абстрактной лексики;
- насыщенность терминами и терминологическими сочетаниями;
- преобладание сложных предложений над простыми;
- использование распространенных предложений; наличие особых ссылочных оборотов;
- количественное доминирование повествовательных предложений;
- широкое использование генетивных цепочек;

- широкое употребление причастных, деепричастных и герундиальных оборотов;
- преобладание номинативного характера изложения и некоторые другие.

Помимо выявления языковых средств, формирующих научный функциональный стиль, традиционная стилистика решает и другие задачи, в частности занимается установлением основных признаков научных произведений (логичность, абстрактность, объективность, обобщенность, точность, неэмоциональность, сжатость и некоторые др).

Кроме того, традиционная стилистика ориентирована на выявление перечня первичных экстралингвистических факторов, обуславливающих вышеназванные языковые характеристики и признаки научного стиля. К таким факторам традиционный стилистический анализ причисляет сферу научной деятельности, а также научное сознание.

Из сказанного становится очевидным, что основным недостатком традиционного стилистического подхода является изучение только структурной, статичной стороны научного общения, что, конечно, представляется не совсем достаточным для качественной квалификации рассматриваемого феномена.

Этот недостаток восполняет *прагматический* подход (Р. С. Аликаев, М. Н. Кожина, Л. В. Славгородская и др.), сосредоточивающийся на языке науки в действии, то есть на анализе его функционирования.

Другими словами, прагматический стилистический подход занимается изучением не столько научного языка, сколько научной речи. Так, если объектом традиционного подхода является языковой научный стиль, т. е. подсистема, ограничивающаяся конкретными лингвистическими ресурсами, то прагматического – *речевой научный стиль* – система, «чрезвычайно (но не беспредельно) вариабельная в своих конкретных языковых проявлениях» [2, с. 52], более или менее устойчивый тип организации научной речи, «соотнесенный с функциональными стилями языка, ситуацией общения, экспрессивно-оценочной деятельностью сознания, личностными особенностями автора и т. д.» [3, с. 234].

Как видно из последнего определения, прагматический подход опирается на мнение о том, что научный стиль детерминирован не только познавательными процессами, но также ситуативно-общественными факторами (конкретной ситуацией общения, социокультурным фоном и т. д.), и ему свойственна своя прагматика, заключающаяся, прежде всего, в целенаправленном воздействии на интеллектуальную сферу адресата, а также в установлении контакта с ним.

Следует обратить внимание, что прагматические установки являются свойством не собственно функциональных стилей как абстрактных

феноменов, а конкретных, живых речевых образований – научных произведений (текстов), которые «не являются бледными и бесстрастными фотографиями действительности» [4, с. 17], не замыкаются в особых формах речи, а характеризуются как «специфическими языковыми средствами, органически входящими в построение данного речевого стиля» [5, с. 31–32], так и «некоторыми другими языковыми средствами, не являющимися необходимой частью языковой ткани стиля» [5, с. 31–32].

Итак, если главным объектом прагматической стилистики выступает речевой научный стиль, то к числу первостепенных задач прагматически ориентированных стилистических изысканий относится анализ научных произведений с точки зрения языковой реализации в них различных прагматических категорий: диалогичности, оценочности, акцентности, экспрессивности и др.

В приведенном списке категорий особое место занимает *диалогичность*, которая является обязательным средством и условием порождения научного текста. Она выступает в качестве «зонтичной», объединяющей в своих рамках целый ряд диалогических отношений (других категорий), а именно *адресатность* (направленность на адресата), *авторизацию* (выражение авторского присутствия в научном произведении) и *интертекстуальность* (процесс и результат взаимодействия текстов), которые реализуются в научном тексте, в том числе и англоязычном, посредством прямой речи в виде цитации и косвенной речи (разговор с другим упоминаемым лицом; сопоставление точек зрения), императивных форм обращения ко второму лицу и прямых вопросов (разговор с читателем), вопросительных предложений, вводных слов, вставных конструкций и структурных возможностей предложения (разговор со своим вторым «я»).

Таким образом, на основании всего вышесказанного можно сформулировать следующие выводы:

1) стилистический анализ научного общения осуществляется с двух основных позиций – традиционной и прагматической, которые не исключают, а дополняют друг друга;

2) если исследовательским объектом традиционной функциональной стилистики является языковой научный стиль, то объектом прагматически ориентированной стилистики – речевой научный стиль;

3) к числу основных исследовательских задач традиционной стилистики относятся а) выявление языковых ресурсов, составляющих специфику научного стиля, б) установление основных признаков научных произведений, в) выделение первичных экстралингвистических факторов, обуславливающих названные выше языковые характеристики

и признаки научного стиля; в то же время основной задачей прагматически ориентированной стилистики является анализ научных произведений с точки зрения языковой реализации в них различных прагматических категорий: диалогичности, оценочности, акцентности, экспрессивности и др.

Список использованной литературы

1. Мирский, Э. М. Коммуникация в науке / Э. М. Мирский // Нов. филос. энцикл. : в 4 т. – М., 2001. – Т. 2. – С. 432–433.
2. Разинкина, Н. М. Функциональная стилистика английского языка / Н. М. Разинкина. – М. : Высш. школа, 1989. – 180 с.
3. Березин, Ф. М. Общее языкознание / Ф. М. Березин, Б. Н. Головин. – М. : Просвещение, 1976. – 416 с.
4. Наер, В. Л. Прагматика научных текстов (вербальный и невербальный аспекты) / В. Л. Наер // Функциональные стили. Лингвотодические аспекты : сб. ст. / АН СССР, каф. иностр. яз. ; под. ред. М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1985. – С. 14–27.
5. Разинкина, Н. М. Развитие языка английской научной литературы / Н. М. Разинкина. – М. : Наука, 1978. – 212 с.

УДК 811.111'373'42:659.1

С. В. Шустова

*(АНО ВО «Пермский институт экономики и финансов»,
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный
исследовательский университет», Пермь)*

Е. А. Ошева

*(ФГБОУ «Государственный университет управления», Институт
иностраных языков и лингвокоммуникаций в управлении, Москва)*

МАНИПУЛИРОВАНИЕ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В предлагаемой статье рассматриваются вопросы, касающиеся изучения манипулятивной функции, реализуемой в рекламном тексте. Прагматические интенсификаторы, общеоценочные и частнооценочные лексемы включаются в систему средств, актуализирующих манипулятивное воздействие в рекламном тексте.

Реклама способствует не только сбыту произведенного товара, но и выступает в качестве инструмента формирования нравственных установок, ценностных ориентаций, создания культурных ценностей, норм, стиля поведения. В этом смысле реклама характеризуется интегрирующей мобилизационной силой, так как актуализирует процессы социализации и идентификации. В этой связи особая роль отводится манипулированию в текстах рекламы. Манипулирование рассматривается как одна из универсальных характеристик человеческого социума. Человек возникает и существует только во взаимодействии с другими людьми и под их влиянием [3, с. 11; см. также 1; 2; 4; 6]. Манипулирование представляет вид взаимодействия между людьми, при котором один из них (манипулирующий) сознательно пытается осуществить контроль за поведением другого (манипулируемого), побуждая его вести себя угодным манипулирующему способом: совершать какие-либо действия, а от каких-то отказываться. «<...> манипулируемый не осознает себя объектом контроля. У него появляется некоторый стимул к модификации своего поведения угодным манипулирующему образом, который представляется манипулируемому самостоятельным решением, возникшем в результате какого-то личного рассуждения, душевного порыва» [5, с. 56–57; см. также 7; 8].

В качестве поля актуализации манипулирования может выступить реклама, так как она способствует не только получению информации о рекламируемом продукте, но и создает потребность в этом продукте. В этом случае следует говорить об определенной программированности, систематизированности, алгоритмизированности рекламного текста. Названные характеристики рекламного текста включаются в его прагматический потенциал. Обратите внимание как алгоритмируются действия адресата в тексте банковской рекламы:

“Get Cash” from Westpac ATMs with a code, not a card.

Need to Get Cash to someone else?

Share code via SMS

Next steps

1. Find a Westpac ATM.

2. Press “OK”.

3. Enter cash code.

Следующий пример текста медицинской рекламы демонстрирует уникальные свойства процедуры, превосходящей лекарственные способы лечения:

(...)-терапия

Для (...)терапии характерна:

– простота применения,

- высокая эффективность,
- хорошая переносимость,
- отсутствие побочных эффектов.

(...)-терапия располагает большим лечебным потенциалом, в ряде случаев она превосходит возможности лекарственных методов.

Включение в рекламный текст прагматических интенсификаторов простота, эффективность, потенциал, превосходство в сочетании с оценочной лексикой «высокая (эффективность)», «хорошая (переносимость)», «большой (потенциал)» позволяет высоко оценить результативность процедуры. Оценочные прилагательные и интенсификаторы супер-, экстра-, сверх-, ультра- образуют своего рода профессиональный сленг разработчиков рекламных текстов: *Надежность в отличном виде* (Samsung, стиральная машина); *Безупречный стиль Мужской характер* (BORK, бытовая техника); *Романтический вечер... Блестящий флирт... Модный показ... Цвет губ скажет все* (Max Factor, помада);

супер-: суперчистый, супертонченный, суперсовременный, суперизвестный;

сверх-: сверхнормальный, сверхмодный, сверхбольшой, сверхбыстрый;

ультра-: ультрабыстрый, ультравысокий, ультрамодный, ультрамягкий, ультрасовременный, ультратонкий;

экстра-: экстрамодный, экстрасенсорный, экстравагантный: *Мембранный фильтр для высококачественной очистки воды; Завитые – завитые – сверхпушистые – густые! Тушь одна – эффекта ТРИ!*

«Вынося оценку, адресант прямо или косвенно связывает себя данной рекомендацией, берет на себя ответственность за последствия ее принятия <...> Предполагаемым референтом для оценочных слов является некоторое позитивное (или негативное) качество <...> Основным признаком дискурса рекламы является частота предикатов оценки. <...> Поскольку оценочные предикаты убеждают потребителя и утверждают мысль о превосходстве (или преимуществе) товара над товарами-конкурентами, постольку они и формируют воздействующий компонент рекламного текста. <...> оценочная лексика представляет собой неотъемлемую часть манипулятивной стратегии рекламного дискурса» [2, с. 157].

Безграничная власть над пространством. Новое поколение легендарного внедорожника. Еще мощнее. Еще комфортнее. Еще безопаснее. Новый Ford Explorer уже в России. Мощный двигатель (4,6 л., 296 л.с.) в сочетании с адаптивной 6-ступенчатой АКПП. Респектабельный внешний вид. Стильный комфортабельный салон с тремя

рядами сидений и потрясающей звукоизоляцией, двухзонный климат-контроль, новая мощная аудиосистема. Все комплектации оснащены полным комплексом современных электронных систем, что позволило достичь высочайшего уровня управляемости и безопасности. С новым Ford Explorer Вам подвластен любой маршрут.

Представленный пример текста автомобильной рекламы демонстрирует тавтологию лексем *новый, мощный, безопасный*, которые создают положительное представление о рекламируемом товаре и усиливают прагматический эффект. *Новый* относится к общеоценочной лексике, а *мощный* и *безопасный* – к частнооценочной. Ядро общеоценочных предикатов составляет лексема *хороший*: *хороший вкус, хорошие манеры, хороший нож, хорошее настроение, хорошая реклама, хорошая репутация, хороший стиль* и др. Частнооценочные предикаты актуализируют субъективный дескриптивный компонент значения: *уникальная (возможность), специальное (предложение), неповторимый (образ), эффективное (средство), эксклюзивная (косметическая линия), волшебный (вкус), райское (наслаждение), экстравагантная (краска), престижный (автомобиль)*.

Дескриптивный компонент значения фиксирует аспект оценки, а оценочное значение становится вторичным [2, с. 166].

Прототипическим смысловым компонентом любого рекламного текста выступает высокая авторская оценка свойств рекламируемого товара, для этого используются разноуровневые языковые средства, например, лексико-грамматические – сравнительная и превосходная степень имени прилагательного: *The best business school in the world; Eine bessere Trocken-Fotokopie gibt es nicht!; Mission Finanz-Check: schneller ans Ziel!; Die besten Shops im Web; Products that make your life easier; Die stärkste Motorradseite im Internet; Die besten Songs aller Zeiten; 100% von hier. 100% die beste Musik; 100% professionell, 30% schneller, schlanker, schlauer* (slogans.de).

В качестве прагматических интенсификаторов может выступать и нейтральная лексика *jetzt, sofort, heute, morgen*, однако в рекламном тексте она выполняет важнейшую функцию, ср.:

Citibank Visa

Ihre Karte für mehr finanzielle Freiheit.

Leben Sie jetzt – zahlen Sie später (Citibank).

Представленный пример текста банковской рекламы соединяет радость жизни и счастье в браке (фотография молодой счастливой пары). Прагматический интенсификатор *jetzt* фиксирует побуждение со стороны адресанта наслаждаться мгновениями жизни ... с долгами. Возможность взять кредит в любое время ассоциируется с финансовой

свободой, наслаждением жизнью и т. д. Разумеется, рекламный текст не содержит информации о том, сколько браков распадается ежегодно из-за финансовых проблем, связанных с кредитами.

Citibank Visa / Visa Gold

Ihr Restschuldversicherung – Antrag

Sorgenfrei leben – auch wenn etwas dazwischenkommt (Citibank).

В данном примере манипулирование сосредоточено в трех областях: 1) эксплицитно – существует беззаботная жизнь, 2) имплицитно – такого образа жизни достойны и Вы, 3) “*dazwischenkommt*” – не всегда соотносится с наличием жизненных проблем, скорее означает прекрасное настроение, связанное с гарантией погашения долга. Таким образом, создается иллюзия, что невозможно от всего быть застрахованным, но попытаться сделать это все-таки следует, так как ощущение финансовой свободы даже на определенное время стоит того.

Nutzen Sie heute Visa – und machen Sie morgen etwas Verrücktes.

Sofort Kredit (Citibank).

Macht flexibel. Ist Flexibel... Sofort Kredit.

Sofort Kredit. Einfach flexibel, so spontan wie das Leben (Citibank).

Sofort Kredit ... und Geld in der Tasche.

Das nenne ich Freiheit (Citibank).

В представленных текстах банковской рекламы манипулирование сосредоточено на необходимости получения кредита с целью приобретения чувства свободы, счастья, радости. В текстах отсутствует информация об ответственности и обязательствах перед банком (например, сроки и формы погашения кредита).

Рассмотренные аспекты функционирования языковых единиц в сфере рекламного текста в манипулятивной функции являют собой незначительную часть всего объема средств, принадлежащим разным уровням языка и выполняющим соответствующие прагматические функции.

Список использованной литературы

1. Жирков, А. В. Приемы манипулятивного воздействия в рекламе / А. В. Жирков // Рекламный дискурс и рекламный текст. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2013. – С. 172–191.

2. Зирка, В. В. Манипулятивные игры в рекламе: Лингвистический аспект / В. В. Зирка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. – 260 с.

3. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием в России сегодня / С. Г. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2001. – 544 с.

4. Остроушко, Н. А. Секреты рекламных текстов: проблема речевого воздействия в рекламных текстах / Н. А. Остроушко. – М.: ООО «ВК», 2009. – 212 с.

5. Рекламный текст: семиотика и лингвистика / Ю. К. Пирогова [и др.]; отв. ред. Ю. К. Пирогова, П. Б. Паршин – М.: Изд-во Межд. инст-та рекламы, 2000. – 270 с.

6. Сердобинцева, Е. Н. Структура и язык рекламных текстов. Уч. пос. 3-е изд-ие стереот. / Е. Н. Сердобинцева. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2015. – 160 с.

7. Шустова, С. В. Полиинтенциональность рекламного текста: лингвопрагматическая актуализация (на материале немецкого и английского языков) / С. В. Шустова // Актуальные вопросы современной науки. Научный журнал. – Пермь: Изд-во «Пермский институт экономики и финансов». – 2015. – № 1(4). – С. 129–132.

8. Шустова, С. В. Рекламный дискурс в коммуникативном пространстве / С. В. Шустова // Сб. ст. ежегодной Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Актуальные проблемы экономических, юридических, социально-гуманитарных наук», Пермь, 23 марта 2015. – Пермь: Изд-во «Пермский институт экономики и финансов», 2015. – С. 175–177.

УДК 811.112.2'04

Л. Н. Ягунова

(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», Донецк)

О ЯЗЫКОВОЙ ВАРИАТИВНОСТИ В СРЕДНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКИХ РУКОПИСЯХ

*Языковая вариативность рассматривается в статье на примере графической вариативности префикса *in-* в средневерхненемецком корпусе рукописей, которые представляют разные временные отрезки и диалектные ареалы. Основными принципами исследования являются динамика системы словообразования, характерная для всего средневерхненемецкого периода, и вариативность, обусловленная временным и диалектным факторами. Прослеживаются пути становления и развития, направление изменений субстантивного префикса *in-* в указанный период.*

1. Вводные замечания. То, что любые языковые изменения происходят не изолированно, а в комплексе, – неоспоримый факт. Эти

изменения вызваны системными отношениями и связями, которые в итоге и определяют направление устойчивых преобразований в языке и речи. Для исследовательского корпуса текстов, структурированного по временным отрезкам и диалектным ареалам, по форме, жанрам и типам текста, возникает логичный вопрос о взаимоотношениях различных категорий и выражаемых ими языковых явлений в рамках одного лингвоисторического среза, каковым является, в частности, средневерхненемецкий (далее – свн.) период, датируемый 1050–1350 гг.

Эмпирической базой данного исследования служит Бохумский корпус рукописей, наиболее полно описанный в [1, с. 19–30; 2, с. 1311–1318; 3, с. 61–70], а начало исследованию положил совместный научный проект кафедры германской филологии Донецкого национального университета и кафедры древней германистики Института германистики Рурского университета (г. Бохум) (руководители проекта – проф. К.-П. Вегера и проф. В. Д. Калиущенко). В результате данного проекта началось издание сборника научных трудов «Типология языковых значений в диахроническом и сопоставительном аспектах», первый выпуск которого содержал исключительно статьи участников проекта по словообразованию средневерхненемецкого языка [4], защищены несколько кандидатских диссертаций, объектом которых стали языковые единицы свн. языка. Проект нашёл продолжение также в исследованиях и научных разработках автора данной статьи [3; 5; 6 и др.].

Подобно тому как изменениям подвергается современный немецкий язык, существенные изменения претерпевал в течение трёх веков и язык свн. периода, в котором к тому же отсутствовала языковая норма как таковая, а сам термин «средневерхненемецкий язык» следует, таким образом, рассматривать как собирательное понятие по отношению к группе диалектов свн. периода [3, с. 55; 7, с. 20].

Языковая норма подразумевает, безусловно, и орфографическую норму. Её отсутствие в свн. период повлекло за собой графическую вариативность не только корневых, но и аффиксальных морфем, обусловленную как географическим, так и временным (а иногда и жанровым) факторами. М. М. Гухман [8, с. 112] обращает, в частности, внимание на то, что диалекты активно использовались и в языке канцелярий, причём даже в рамках одной канцелярии отсутствовала орфографическая норма.

Объектом исследования в данной статье являются графические варианты префикса *in-* в составе имён существительных, отобранных из 79 рукописей Бохумского корпуса свн. текстов, упомянутого выше.

2. Графические варианты префикса *in-*. Префикс *in-* выявляет в корпусе свн. рукописей широкую графическую вариативность

и реализуется как *vn-*, *in-*, *ín-*, *im-*, *vm-*, *vne-*, *am-*, *vr-*. Основным является вариант *vn-*, который коррелирует в текстах со вторым по частотности вариантом (ставшим в современном немецком языке единственным), – *in-* (соответственно 700 и 365 примеров употребления), тем самым соотношение между обоими вариантами составляет ~ 1,9 : 1. Расхождение в частотности употребления наблюдается и в отдельных временных отрезках и диалектных ареалах свн. периода, за исключением центрально-верхненемецкого ареала, в котором 73 раза зафиксирован графический вариант *vn-* и 70 раз – *in-*. Следует отметить, что *vn-* встречается только в рукописях первой половины XIII в. (см. табл. 1, III-0), в то время как *in-* – исключительно в начале свн. периода (см. табл. 2, I-0).

Анализ корпуса рукописей позволил установить, что частотность употребления варианта *vn-* значительно возрастает в течение свн. периода и достигает своего пика в 1-й пол. XIV в. (350 случаев = 50 % всех примеров употребления *vn-* в корпусе). Частотность варианта *in-* повышается, более чем в два раза, во 2-й пол. XII в. (до 156), однако снижается в 4 раза (до 19), начиная с XIII в. (табл. 1).

Обращают на себя внимание тенденции распространения и развития обоих графических вариантов в отдельных диалектных ареалах изучаемого периода. Так, во 2-й пол. XII в. единичные случаи употребления варианта *vn-* засвидетельствованы только в трёх рукописях анализируемого текстового корпуса, однако, начиная с XIII в., *vn-* обнаруживается во всех диалектных ареалах.

Таблица 1 – Распределение примеров употребления графического варианта *vn-* по временным отрезкам² и диалектным ареалам³ свн. периода (в абсолютных числах)

Временные отрезки	Диалектные ареалы									Всего
	0	1	2	3	4	4a	4b	5	6	
I	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
II	-	-	1	3	1	-	-	-	-	5
III	72	17	5	11	3	-	-	14	-	122
IV	-	38	82	42	-	5	27	28		222
V	-	26	72	44	-	15	96	20	77	350
Всего	73	81	160	100	4	20	123	62	77	700

² «Внутренние» временные отрезки свн. периода, принятые в статье: I – 1050–1150 гг., II – 1150–1200 гг., III – 1200–1250 гг., XIV – 1250–1300 гг., XV – 1300–1350 гг. [1, с. 17].

³ Диалектные ареалы свн. периода: 0 – южно-немецкий, 1 – баварский, 2 – баварско-алеманский переходный ареал, 3 – алеманский, 4 – западно-средненемецкий, 4a – среднефранкский, 4b – рейнско-франко-гессенский, 5 – гессенско-тюрингский восточно-средненемецкий, 6 – восточно-франкский [1, с. 17–18].

Таблица 2 – Распределение примеров употребления графического варианта *in-* по временным отрезкам и диалектным ареалам свн. периода (в абсолютных числах)

Временные отрезки	Диалектные ареал									Всего
	0	1	2	3	4	4a	4b	5	6	
I	70	-	-	-	-	-	-	-	-	70
II	-	84	18	5	48	-	-	1	-	156
III	-	24	23	10	22	-	-	7	-	86
IV	-	-	-	-	-	30	4	-	-	34
V	-	-	1	-	-	17	1	-	-	19
Всего	70	108	42	15	70	47	5	8	-	365

В отличие от *vn-*, вариант *in-* обнаруживается во всех диалектных ареалах 2-й пол. XII в. и 1-й пол. XIII в., тогда как во 2-й пол. XIII в. и в 1-й пол. XIV в. *in-* встречается почти исключительно в средне-немецких диалектах и ограничивается в этот период среднефранкскими и рейнскофранкско-гессенскими диалектами, при этом частотность *in-* в среднефранкских диалектах значительно выше, чем рейнскофранкско-гессенском ареале в соотношении 9 : 1.

В гессенско-тюрингском (восточно-средненемецком) ареале примеры употребления графического варианта *in-* обнаружены только в рукописях 2-й пол. XII в. и 1-й пол. XIII в.

В большинстве текстов предпочтение отдаётся одному варианту. Однако параллельное употребление *vn-* и *in-* зафиксировано в 15 южнонемецких и средненемецких рукописях – “Gebete und Benediktionen aus Muri”, “Linzer Entechrist” (алеманский); “Karl und Galie” ((западно)рипуарский), “Mitteldeutsche Predigten” (рейнскофранкский) и т. д.).

Другие графические варианты исследуемого префикса встречаются в свн. корпусе текстов значительно реже, их доля в корпусе незначительна (табл. 3).

Таблица 3 – Распределение примеров употребления графических вариантов *in-*, *im-*, *vm-*, *vne-*, *am-*, *vr-* по временным отрезкам и диалектным ареалам свн. периода (в абсолютных числах)

Временные отрезки	Диалектные ареалы								
	0	1	2	3	4	4a	4b	5	6
I	<i>in-</i> (24), <i>im-</i> , <i>vr-</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
II	-	-	-	-	-	-	-	-	-
III	-	<i>vm-</i>	-	<i>im-</i>	-	-	-	<i>im-</i> (2)	-
IV	-	<i>vne-</i>	<i>vm-</i> (2)	-	-	-	-	<i>am-</i> (3)	-
V	-	-	-	-	-	-	<i>vm-</i>	-	-

Как следует из табл. 3, вариант *ún-* (24 примера употребления) обнаруживает наибольшую частотность среди «второстепенных» вариантов, являясь при этом третьим, по данному параметру, после *vn-* и *un-* в корпусе рукописей. Вариант *ún-* зафиксирован лишь в двух восточнофранкских рукописях начала свн. периода – “Williram. Hohe-Lied-Kommentar” и “Bamberger Glaube und Beichte, Himmel und Hölle”. В рукописи “Williram. Hohe-Lied-Kommentar” *ún-* является единственным графическим вариантом в составе имён существительных, в то время как в тексте “Bamberger Glaube und Beichte, Himmel und Hölle” *ún* (21 случай употребления) используется наряду с более частотным вариантом – *un-*, зафиксированным здесь 35 раз, а также с единичными случаями употребления графических вариантов *vn-*, а также *vr-* (*urfinnigheite* свн. ‘unsinnigkeit’), зафиксированным только в данной рукописи.

Квантитативное удлинение *vn-* (вариант *vne-*) обнаружено в исследовательском корпусе один раз в эпосе “Dietrichs Flucht” (конец XIII в., баварский диалект) (*vneheiles* свн. ‘unheil’). В данном тексте используется и вариант *vn-* (*vngemach* свн. ‘ungemach’, *vntriwe* свн. ‘untriuwe’).

Употребление графических вариантов *um-*, *vm-* и *am-* (*am-* – только в “Jenaer Martyrologium” (последняя четверть XIII в., тюрингский (средненем.) диалект)) обусловлено ассимиляцией *-n-* префикса с *m-* корня в начальной позиции. Вариант *am-* встречается в корпусе текстов только в сочетании с существительным *maht*, зафиксированным также с вариантами *um-* и *vm-*. В целом же префикс *un-* обнаруживает наибольшую вариативность, присоединяясь к *maht*: наиболее употребительным оказался вариант *vnmaht* (8 употреблений), на втором месте (3 употребления) – вариант *ammaht*, на третьем (по 2 раза) – *unmaht* и *vmmaht*, в единственном случае отмечен вариант *ummaht*.

Графические варианты *um-* и *vm-* выявлены также в сочетании с другими субстантивными корневыми морфемами, напр.: *um-* – *ummuote* (в рукописи “Athis und Prophlias” – сер. XIII в., гессенско-тюрингский (средненем.) диалектный ареал), *ummuozze* (в “St. Trudperter Hohelied” – 2-я пол. XIII в., алеманский диалект); *vm-* – *vmbilde* (в “Rudolf von Ems. Weltchronik” – сер. XIII в., алем.). Из приведённых примеров видно, что *-n-* преобразуется в *-m-* под воздействием последующего губного *m* или *b* в корне.

3. Выводы. Анализ обширного и разнообразного исследовательского корпуса рукописей позволил установить широкую графическую вариативность префикса *un-*, характерную для всего свн. периода, но особенно – для раннего этапа его развития, когда ещё не было даже намёков на объединительные тенденции в немецком языке.

В случае если в одной рукописи употребляется более одного примера имени существительного с *in-*, графические варианты префикса вступают в отношения конкуренции.

Преобразование *-n-* в *-m-* в составе префикса *in-* происходит вследствие ассимиляции и влияния на конечный сонорный префикса начального согласного корня.

Сочетание разных графических вариантов с одной и той же корневой морфемой в одном тексте, а иногда – и в одном текстовом фрагменте, ещё раз доказывает отсутствие языковой нормы как таковой в указанный период.

Список использованной литературы

1. Klein, Th. *Mittelhochdeutsche Grammatik* / Thomas Klein, Hans-Joachim Solms, Klaus-Peter Wegera ; unter Mitarbeit von Ingrid Andersen u. a. – Teil III : Wortbildung. – Tübingen : Niemeyer, 2009. – XVII, 684 s.

2. Wegera, K.-P. *Grundlagenprobleme einer mittelhochdeutschen Grammatik* / Klaus-Peter Wegera // *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* : in 2 Tbdn. – 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. / Hrsg. von Werner Besch, Anne Betten, Oskar Reichmann u. a. – Berlin ; New York : de Gruyter, 2000. – Tbd. 2. – 2000. – S. 1304–1320.

3. Ягупова, Л. М. Мовно-географічна варіативність системи середньовісньонімецьких префіксальних іменників / Л. М. Ягупова. – Донецьк : Донецький нац. ун.-т, 2007. – 605 с.

4. Типология языковых значений в диахроническом и сопоставительном аспектах: сб. науч. тр. / Донецкий нац. ун.-т., гл. ред. В. Д. Калиущенко. Вып. 1 (1998)– . – Донецк : АООТ Донецкий Торговый Дом «Донбасс», 1998. – 155 с.

5. Ягупова, Л. М. Іменниковий словотвір у середньовісньонімецьких діалектах : префіксальна система у динамічному аспекті : дис. ... д-ра філол. наук / Л. М. Ягупова. – Донецьк, 2008. – 513 с.

6. Iagupova, L. *Idiomatisierte Präfixsubstantive mit ge-* im Mittelhochdeutschen / Larysa Iagupova // *Semantik und Pragmatik im Spannungsfeld der germanistischen und kontrastiven Linguistik* / Hrsg. von Larysa Iagupova, Vladimir Kaliuščenko, Andrzej Kaṭny, Heike Roll. – Frankfurt am Main u. a. : Peter Lang, 2013. – S. 183-193.

7. Hennings, Th. *Einführung in das Mittelhochdeutsche* / Thordis Hennings. – 2., durchges. u. verbes. Aufl. – Berlin ; New York : de Gruyter, 2003. – 251 s.

8. Гухман, М. М. От языка немецкой народности к немецкому национальному языку. Ч. 1 : Развитие языка немецкой народности / М. М. Гухман. – М. : Изд-во АН СССР, 1955. – 161 с.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 398(100):316.7(100)

Т. П. Беценко

(Сумской государственной педагогической университет
им. А. С. Макаренки, Сумы)

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

В статье рассматривается значение фольклорных текстов для изучения разноаспектных планов культурного бытия этноса. Представлена попытка проанализировать способы репрезентации культурных знаний и культурных представлений этноса в народнопоэтических произведениях. Выводы подтверждаются иллюстративным материалом белорусского и украинского народнопесенного творчества.

Фольклорные произведения богаты непосредственными фактами, отображающими культуру и быт народа, а также культуру языкового творчества.

Народнопоэтическое творчество является той языково-культурной средой, которая тесно взаимосвязана с народным мышлением, мировоззрением, бытовыми представлениями, то есть со всеми сторонами жизнедеятельности этноса. Поэтому разноплановое изучение фольклорно-песенных текстов даст возможность во всем объеме получить информацию о повседневном бытии этноса, о народных культурных традициях [1–7]. Рассмотрение предполагаемой проблематики даст возможность понять специфику ментальности носителей культуры на основе своеобразия ее словесно-образной организации, воплощенной в поэтических формах. В этом состоит **актуальность** предлагаемого исследования.

Цель статьи – показать особенности репрезентации своеобразия национальной культуры в текстах народнопесенного творчества, обратить внимание на фольклор как форму реализации духовно-материальной культуры народа, обосновать значимость фольклорно-песенных текстов как объекта изучения народнокультурной самобытности этноса.

Понятие культуры довольно всеобъемлющее. В нашем случае термин «культура» истолковываем как многоуровневый духовно-

материальный опыт, накопленный этносом в процессе познания, освоения, преобразования мира, отображенный в традициях, верованиях, обычаях, народных воззрениях и зафиксированный в памятниках народнопоэтического творчества.

Наблюдения за словесно-образной организацией, содержанием народнопесенных текстов убеждает, что фольклор выступает источником познания устоявшихся, с древнейших времен сформировавшихся и существующих в народе традиций этикета, норм и правил общения, поведения, культуры взаимоотношений; фольклор также свидетельствует о культуре традиций (соответственно жизненным ситуациям); народнопесенное творчество есть показатель культуры видения мира и его отображения в поэтических образцах; фольклор открывает возможности для осмысления специфики взаимодействия словесно-поэтических, музыкальных аспектов (форм бытия) и трудовых, повседневно-бытовых процессов в жизнедеятельности человека.

1. Словесно-образные формы этикета фиксируют самые древние поэтические тексты разных жанров фольклора. Это языковые формы обращения, приветствия, прощания, благодарения, пожелания, сопереживания и др. Например, в украинском народнопесенном творчестве в колядках и щедривках представлены всевозможные варианты языкового (речевого) этикета: *Щедрий вечір, добрий вечір, Добрим людям на здоров'я!* [8, с. 7], *Добрий вечір тобі, пане господарю! Сте-режи, Боже, твого товару.* [8, с. 8], в белорусском: *Мамухна мая родная, Ты ж казала: не аддам* [9, с. 168], *Дарую хусцінку бялым-бяленьку, Глядзі, Колечка, каб доля добрэнька* [9, с. 83].

2. Культуру традиций, связанных с разными жизненными ситуациями (свадьба, рождение ребенка, сельскохозяйственные работы и др.), фиксируют фольклорно-песенные тексты, предназначенные для осуществления определенных обрядов (например, сватовство, выпечка каравая, свадьба ...) (см.: «Вяселле песні» (разделы «Заручы-нныя», «Малады збіраецца і едзе да маладой» (книга 1) [9], «Вяселле песні» (разделы «Каравай», «Зборная субота», «Пасад») (книга 2) [10], культура добрачных отношений засвидетельствована в веснянках, купальских песнях, петривчанских песнях) [8].

3. Культура понимания окружающего мира, культура его видения непосредственно представлена в народнопоэтических текстах. Констатируем единение человека с природой, нераздельность человеческого естества, человеческой сущности с миром, в котором он пребывает. Поэтому во всех жизненных ситуациях человек обращался к предметам, которые его окружали, которые составляли сущность его бытия: *Ой, коню мой, коню сівы, Да ці чуешся на сілу, Да ці давязеш*

княгиіню *Пад тую горачку крутую* [10, с. 546–547], *Клянові лісточак, Куды цябе вецер гоне: Ці у гару, ці у даліну, Ці у луг пад каліну?* [10, с. 543], *Дунаю, Дунаю, чом ся так хутка калыбаеш?* [9, с. 542], *Белая бяроза, чаго бела, не зялена?* [9, с. 62]. В связи с этим, надо полагать, и для белорусского, и для украинского фольклора характерными, закономерными есть фигуры параллелизма, которые позволяют одновременно сопоставить и синкретизировать чувственный мир человека и мир природы, которая соперживает человеку: – *Кучеравая бярозонька, Ой, чаго ж ты не зяленая? – Ой, як жа мне зяленай быць? Ноч у ноч да купцы едуць, На карэнны да агонь кладуць. Карэннейка да адгарвае, А ліцейка да адпадвае. – Маладая дзавчананька, Ой, чаго ж ты невяселяя? Ноч у ноч да сваты у хаце, Не даюць бацьку спаці.* [9, с. 62]. *А в сятую неділеньку рано-пораненько, Не в усі дзвони дзвоняць, А то сини свою неньку, свою стареньку, із подвір' гоняць* [11, с. 367].

4. Фольклорно-песенные тексты также отображают культуру повседневного быта: занятия этноносителей культуры, народные промыслы, увлечения, специфику сельскохозяйственных работ, которые также всегда сопровождались танцевально-песенными действиями и обрядами: жниварские, косарские, волочебные песни и др. у украинцев, ярынные, ильняные, пастуховские, передзимние, собиральные весни у белорусов (*Талака, талака, Не талочыцца* [12, с. 361], *Адчынай пан, вороты – Ідуць жнеі з работы* [12, с. 416], *Ой, у полі жыта жала, А у бару абед вару* [12, с. 433].

Таким образом, фольклорные произведения в их образно-языковом воплощении – это факты народного видения мира, факты культурного бытия этноса, речевые образцы, свидетельствующие о культуре его повседневной жизнедеятельности.

Список использованной литературы

1. Беценко, Т. П. Мова українських народних дум: Словник текстово-образних одиниць / Т. П. Беценко. – Суми, 2016. – 148 с.
2. Беценко, Т. П. Поэтическая фразеология украинских народных дум / Т. П. Беценко // Слово и контекст: Филологический сборник к 75-летию Н. С. Валгиной. – М., 2002. – С. 180–194.
3. Беценко, Т. П. Текстово-образні універсалії думового епосу: структура, семантика, функції: монографія / Т. П. Беценко. – Суми, 2008. – 400 с.
4. Беценко, Т. П. Текстово-образні універсалії – системні одиниці / Т. П. Беценко // Карповские научные чтения. Сборник научных статей: в двух частях. – Выпуск 6. – Часть 1. – Минск, 2012. – С. 12–25.

5. Евгеньева, А. П. Очерки по языку русской устной поэзии в записях XVII–XX в. / А. П. Евгеньева. – М.-Л.: Издательство АН СССР, 1963. – 348 с.
6. Єрмоленко, С. Я. Фольклор і літературна мова / С. Я. Єрмоленко. – К.: Наукова думка, 1987. – 242 с.
7. Ивахненко, Т. А. Славесныя формулы і компазіцыйная схемі календарна-абрадовых песенных текстаў / Т. А. Ивахненко // Веснік Беларускага дзяржаўнага універсітэта. Серія 4. – 2004. – № 2. – 3–8.
8. Українські народні пісні Худож.-оформлювач І. В. Осипов. – Харків: Фоліо, 2003.– 249 с.
9. Вяселле песні: У шасці кнігах. – Кніга 1. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 680 с.
10. Вяселле песні: У шасці кнігах. – Кніга 2. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 831 с.
11. Украинские народные думы. – М.: Наука, 1972. – 600 с.
12. Восеньскі талочныя песні. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 678 с.

УДК 811.133.1 (072)

А. В. Квачек
(БГУ, Мінск)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЭЗИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ Ш. БОДЛЕРА)

В статье дается практический пример групповой работы с аутентичным поэтическим текстом (французским) на этапе предпереводческого анализа художественного произведения. Такая форма обучения иностранному языку используется в рамках спецкурсов и спецсеминаров на старших курсах филологического факультета БГУ. В ходе текстуального анализа последовательно рассмотрены стилистические особенности творческой манеры Ш. Бодлера.

На пятом курсе отделения романо-германской (французской) филологии в 2016/2017 учебном году вводится новый спецкурс «Основы художественного перевода».

Изучение приемов организации поэтических текстов оригинала и переводов, сравнений и других фигур и тропов имеет непосредственное отношение не только к переводоведению, но и к базовым вопросам

современного языкознания – к языковой картине мира, межкультурной коммуникации, взаимосвязи языка и мышления.

Студенты могут участвовать в подборе текстов и авторов, исходя из своих интересов и тематики дипломных исследований. В ряду поэтов, чье творчество часто становится объектом изучения, находится Шарль Бодлер.

Студенты филологического отделения обычно хорошо знакомы с творчеством Бодлера благодаря курсу зарубежной литературы. Тем не менее работа с оригинальным текстом, особенно интерпретация художественных смыслов и полноценный перевод могут вызвать затруднения. На занятиях по теории и практике художественного перевода постепенно совершенствуются навыки не только литературоведческого, но и лингвистического анализа текста. Исследование переводов Ш. Бодлера в сопоставительном аспекте вызывает необходимость учитывать системные особенности пары неродственных (русского и французского) языков. В то же время такая подборка позволяет проанализировать функционирование и перевод поэтической речи.

Преподаватель может помочь с выбором произведения либо разрешить студентам сделать самостоятельный выбор. С появлением виртуальных ресурсов поиск текстов не занимает много времени. Мы нашли сайт (создатель Morgana Himmelgrau, по адресу <http://www.morganaswelt.ru/main/about-the-web-site.html>), где на каждое оригинальное стихотворение Бодлера приходится от трех до восьми русских вариантов [1].

Перед началом работы преподаватель сообщает, какие события или факты могли повлиять на создание того или иного стихотворения, уточняет ряд параметров для оценки адекватности перевода. Опыт показывает, что трудности понимания и перевода могут возникать даже у тех студентов, которые хорошо владеют иностранным языком.

Студенты формулируют возможную проблематику исследования оригинала и перевода, опираясь на сюжет конкретного стихотворения (сонета).

Студентам предложено подумать над тем, как

а) соотносятся в заглавии метафора и оксюморон;

б) имеет место так называемая переводческая «перелицовка» метафоры и оксюморона;

с) переводческая трансформация нарушает образ, противоречит оригиналу, художественно обедняет текст.

Не все знают про увлечение Бодлера творчеством Эдгара По (Бодлер переводил его прозаическое наследие, значительную часть критики и сделал два перевода «Ворона»). Переводы Бодлера на английский язык

размещены по адресу <http://fleursdumal.org/poem/321> [2]. До появления в 1857 году сборника «Цветы зла» [3] Шарль Бодлер был более известен широкой публике как переводчик и популяризатор творчества американского поэта. Близость эстетических критериев в творчестве обоих поэтов иногда может помочь при переводе.

На качество художественного перевода влияет социокультурная компетенция, причем в тройном измерении. Это уровень подготовки автора (поэта), усредненного читателя и переводчика. Студентка, рассуждая о переводе сонета “*L’ennemi*”, не замечает слова “*l’orage*”. Данный пример иллюстрирует ассоциативную лауну в картине мира людей, знающих Шекспира по переводам. Мы говорим о трагикомедии «Буря», которое является своего рода художественным завещанием драматурга. Примечательно, что в этом произведении есть образы корабля и моря, близкие Бодлеру. Не каждый переводчик, подбирая в русском языке поэтический эквивалент и его семантическое окружение, вспомнит об этом.

У наших студентов лауны возникают при переводе прилагательного *obscur* (‘темный’). Всякий франкоговорящий соотносит его в генетической памяти с цитатой Корнеля *Cette obscure clarté qui tombe des étoiles* (Pierre CORNEILLE, *Le Cid*, Acte IV, scène 3), приводимой большинством словарей в качестве *оксюморона* [4]. Название сборника «Цветы зла» также представляет собой эту стилистическую фигуру.

В знаковом для сборника сонете Ш. Бодлера «*Падаль*» (“*Une charogne*”) влюбленным на глаза попадает начавший разлагаться труп лошади. Это малоприятное зрелище поэт сопровождает преувеличенно хвалебной лексикой (*grand, fort, superbe*). Обычно студенты склонны акцентировать внимание на содержательной стороне текста. Поэт издевается над традиционной любовной темой (свидание). Они ощущают иронию Бодлера (смещение Прекрасного и Уродливого), но не могут выявить ключевые средства ее создания. Ирония Бодлера заключается в «переоценке ценностей», а она ведет к смысловой инверсии. Бодлер в ужасном видит прекрасное и наоборот. В его художественном мире меняются местами женщина и падаль, так как красота недолговечна. Обе реальности (любовь и смерть) сосуществуют благодаря оксюморону – стилистическому приему, который представляет собой сочетание двух несочетаемых по смыслу слов, например, «мерзостный цветок» в переводе В. Микушевича [1].

Анализ звуковых аспектов сонета и их передача на русский подтверждает сделанные ранее выводы. Поэт сближает два противоположных действия и создает новый образ благодаря сходному звучанию глаголов *s’épanouir* и *s’évanouir*. Они отличаются одним звуком,

но *s'épanouir* соотносится с *vie*, а *s'évanouir* с *mort*. Таким же образом сопоставляются рифмы *âme/infâme* или *nature/ordure*.

В итоге предпереводческого анализа студенты видят, что особенностью идиостиля Ш. Бодлера являются сравнения, в которых производится инверсия, причем характеризуемый предмет находится не в субъектной, а в объектной части. Приступая к анализу перевода, они знают, что переводческие трансформации могут приводить к утрате семантических связей и разрушению структуры авторского тропа.

В результате анализа переводов устанавливается степень влияния структурно-семантических преобразований в передаче сравнений и метафор на адекватность перевода. Концептуально важный образ либо сохраняется, либо утрачивается, и структура тропа меняется.

Список использованной литературы

1. Baudelaire, Ch. Fleurs du mal [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.morganaswelt.ru/main/about-the-web-site.html>. – Дата доступа: 03.06.2016.
2. Baudelaire, Ch. Fleurs du mal [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fleursdumal.org/poem/321>. – Дата доступа: 03.06.2016.
3. Бодлер, Ш. Цветы зла / Ш. Бодлер. – М.: «Азбука», 2016. – 448 с.
4. Corneille, P. Le Cid [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://www.atramenta.net/lire/le-cid/2168>. – Дата доступа: 03.06.2016.

УДК 81.111'42

А. А. Марчишина

(Каменец-Подольский национальный университет
имени Ивана Огиенко, Каменец-Подольский)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЕ

Содержание понятия «гендерная идентичность» интерпретируется как осознание индивидом биологического пола собственной самости в определенных социокультурных условиях. Конструирующая роль гендерной идентичности в дискурсе обусловлена трансформационным влиянием постмодернистского мировоззрения, предусматривающим разрушение устоявшихся гендерных стереотипов. Лингвокультурные параметры гендерной идентичности воплощаются в прозе современных англоязычных авторов и реализуются на разных уровнях текстовой структуры.

Научная парадигма XXI века ставит перед исследователями задачи обновления понятийного аппарата, пересмотра традиционных таксономий, ресемантизации привычных категорий и рецепции дискурса в его гетерогенной (междисциплинарной) сущности. Причиной тому – экспериментирование, экстраполированное с технических наук на гуманитарную область вследствие стирания границ между сферами исследований, направленных на изучение формирования картины мира в сознании человека путем перцептивно-когнитивных процессов. Постиндустриальная эпоха синтезирует знания, полученные из дискурсов различных научных дисциплин, и формирует новую практику классификации концептуальной информации.

Сложный и многогранный феномен идентичности выходит в таком процессе на одно из первых мест. Охватывая диапазон культурно-национального самосознания и его языковую интерпретацию, идентичность трактуется как «лингвокультурный когнитивно-дискурсивный феномен» [1, с. 165], стоящий в центре антропологически ориентированных наук и приобретающих форму «языковых образов», воплощенных в текстах, в нашем случае – художественных. Поскольку «сознание обусловлено языковыми стереотипами господствующей идеологии» [2, с. 90], гендерно идентифицированные персонажи обычно надиктованы культурными нормами, наполнены культурными смыслами и олицетворяют социальное представление о феминности и маскулинности. Но язык, не будучи дистиллированной субстанцией, находится под влиянием трансформации общественного сознания и реагирует на изменения, касающиеся реализации индивидом собственного пола и желания быть воспринятым другими членами межличностной или институциональной общности.

Среди последствий влияния философии постмодернизма на гендерную идентичность отмечается, в частности, смешение социальных и коммуникативных гендерных ролей, что нарушает устоявшиеся социальные установки и разрушает жесткую иерархическую модель общества [3, с. 226]. Представители постструктуралистской (постмодернистской) методологии (в частности, Т. де Лауретис) считали, что пришло время ревизии существующих моделей гендерной идентичности, основанных на половых оппозициях «мужского» и «женского», а также сексуальных оппозициях «гетеросексуального» и «гомосексуального». Постмодернистский дискурс включает в повестку дня языковое оформление идентичности, предлагая демонтаж бинарной оппозиции по признаку биологического пола и вместо нее – плюральность выражения собственного гендерного статуса. Лингвосоциальная детерминированность тождества человека самому себе проявляется

в постмодернистском художественном дискурсе в качестве персонажной и авторской речи, элементов структуры произведения, рисунков, эпиграфов, графического оформления текста. Так, актуальная тема определения собственного «я» индивидом, пытающимся найти свою гендерную сущность, заложена в традиционно сильной позиции – заглавии романа “*Mom, I need to be a girl*” [4]. Три знаковых маркера – существительное-номинация по половому признаку *girl*, личное местоимение первого лица единственного числа *I*, раскрывающее личную проблему говорящего, и неформальное, разговорно-эмоциональное обращение к матери – самому близкому человеку, с которым делятся сокровенным, просят помощи и надеются найти поддержку. Содержание романа раскрывает импликацию заглавия: протагонистами являются пятнадцатилетний подросток *Daniel*, чувствующий себя некомфортно в мужском теле, и его мать, сумевшая понять своего сына и прошедшая с ним весь путь от артикуляции проблемы (“*I need to be a girl. I’m a girl inside. I like boys but as a woman would, not the gay way. I have felt this way for years, and you know how feminine I am*”) через хирургическую смену пола до принятия своего ребенка в новой идентичности – сын стал дочерью *Danielle*.

Проблематика следующего романа – “*Stone Butch Blues*” [5] – выводится на поверхность номинацией гендерной идентичности в заглавии (*stone butch* – личность женского пола, исполняющая маскулинную роль в лесбийской паре, не вступающая в телесный контакт с партнершей для удовлетворения полового влечения). Загадка заглавия романа “*Luna*” раскрывается в тексте самим персонажем: “*Luna,*” she said. “*I’ve taken the name Luna.*” <...> “*Appropriate, wouldn’t you only say? A girl who can only be seen by moonlight?*” [6]. Но парадокс заключается в том, что такое имя себе выбрал юноша *Liam*, от имени сестры которого ведется повествование: “*She was my brother*” [6]. Такое соединение семантически противоположных лексем разрушает корреляцию личное местоимение – имя существительное по признаку мужского/женского рода. Алогизм, противоречие, иногда абсурдное, заложенное в подтекст художественного дискурса, иллюстрирует проблему трансгендерной идентичности, поставленной в центр изображения трансгендерной художественной прозы – собирательного термина, охватывающего *gay literature, lesbian literature* или же *literature produced by or for the LGBT community*, оформившейся в отдельное направление в конце XX – начале XXI века.

Постмодернистский автор может манипулировать ожиданиями читателя, трансформируя культурные стереотипы, используя для этого языковые знаки. Таковыми являются, например, сложные слова (*I was*

the only he-she in the place that night [5, с. 9]) или ocasionальная, грамматически некорректная форма личных местоимений (... *we were changing all the he's to she's inside our heads to make it fit right* [5, с. 6.]). Заложенный в европейской культуре стереотип мужчины деформируется в обликах персонажей, отказывающихся соответствовать устоявшимся параметрам: *I'm this male macho version of a son that Dad has in his head* [6]. Общественное неприятие новых гендерных идентичностей выражается в негативной коннотации, сопровождающей соответствующие номинации: ... *they thought she was a guy. I dunno. She was certainly more masculine than some of the freshthings wandering around* [7].

Восприятию текста как постмодернистского образования способствует гетерогенность его жанровой структуры. Так, первая глава упомянутого романа [5] начинается письмом – образцом эпистолярного стиля, в котором протагонист Джесс (*Jess*), *stone butch*, рассказывает подруге о своем аресте, событиях, предшествующих ему, и освобождении. Вторая и последующие главы – повествование от первого лица о становлении своей гендерной идентичности, начинающееся событиями, предшествующими письму. Такая ретроспектива наделяет текст прерывистостью, фрагментарностью, переключением семиотических кодов, не нарушая его внутренней целостности. Роман “*The Saga of Tuck*” [7], написанный от имени трансдрессера (индивид, переодевающийся в одежду, обычно характерную для противоположного пола) в технике дневника, стирает различия между художественной и документальной прозой, между романом и репортажем. Такой прием позволяет обыгрывать реальные факты, описанные при помощи определенных стилистических средств, и придает повествованию большую драматичность.

Гендерные различия как социально сконструированный феномен и кенотип врожденного и приобретенного идентифицируют личность и проявляются в культурной надстройке – художественном дискурсе. Разрушая традиционные представления о биодетерминизме половых ролей, постмодернистский текст изображает и формирует гендерно самодостаточного индивида, преодолевающего культурно-стереотипизированные сегрегации.

Список использованной литературы

1. Матузкова, Е. П. Идентичность и лингвокультура : методология изучения : монография / Е. П. Матузкова. – Одесса : Издательство КП ОГТ, 2014. – 333 с.
2. Ильин, И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – М. : Интрада, 1998. – 255 с.
3. Космеда, Т. А. Гендерна лінгвістика в Україні : історія, теоретичні засади, дискурсивна практика : [колект. моногр.] / Т. А. Космеда,

Н. А. Карпенко, Т. Ф. Осіпова, Л. М. Саліонович, О. В. Халіман; за наук. ред. проф. Т. А. Космеди. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; Дрогобич : Коло, 2014. – 472 с.

4. Evelyn, J. Mom, I need to be a girl / Just Evelyn [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.transfigurations.co.uk/filestore/Mom_I_need_to_be_a_girl.pdf. – Дата доступа: 30.05.2016.

5. Feinberg, L. Stone Butch Blues / Leslie Feinberg. – Los Angeles : Alyson Books, 2003. – 564 p.

6. Peters, J. A. Luna / Julie Ann Peters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestfreenovels.net/Young-adult/Luna/> – Дата доступа: 30.05.2016.

7. Hayes, E. The Saga of Tuck / Ellen Hayes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.barkingduck.net/ehayes/tuck2.txt>. – Дата доступа: 30.05.2016.

УДК 811.111'42:821.111(73)-3*Э.Хемингуэй

Н. В. Насон, Л. А. Литвинова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПОДТЕКСТ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ

В статье рассматриваются подходы к определению сущности понятия подтекста, анализируется роль данного художественного приема в творчестве Э. Хемингуэя. Автор рассматривает роль подтекста в создании двуплановой и лаконичной структуры повествования, характерной для творческой манеры писателя, определяется основа для создания подтекста у Э. Хемингуэя.

Понятие подтекста имеет в научной литературе широкое толкование, употребляется в литературоведении, драматургии, лингвистике. В литературоведении этим термином называют реминисценции из различных произведений, способствующие пониманию смысла текста, применяется он и в лингвистических работах [1, с. 59].

Подтекст неоднократно становился объектом исследований ученых на протяжении не одного десятка лет. Существуют разнообразные подходы к определению сущности данного явления, среди которых можно выделить следующие:

1. подтекст как часть поверхностной/формальной структуры текста [2];

2. подтекст как семантическая структура текста, имплицитное содержание высказывания [3];

3. подтекст как прагматическая структура текста, т. е. «сознательно избираемая автором манера художественного представления явлений, которая имеет объективное выражение в языке произведений» [4, с. 79];

4. структурно-аллюзивный подход, в соответствии с которым подтекст реализуется посредством повторов, семантической многоплановости и аллюзий [5]

Немаловажно отметить разнообразие средств выражения подтекста – дейктические и многозначные слова, повторы, средства экспрессивного синтаксиса, диминутивные морфемы и т. д., – каждое из которых надстраивается над средствами, передающими эксплицитную информацию высказывания [6, с. 197].

Помимо лингвистического, подтекст имеет и литературоведческое толкование, которым мы будем руководствоваться в данной работе, а именно: подтекст – скрытый смысл высказывания, вытекающий из соотношения словесного значения с контекстом и особенно – речевой ситуацией [7, с. 755].

Одним из авторов, для творческой манеры которых характерно использование этого художественного приема, является Эрнест Хемингуэй. Общеизвестна метафора айсберга, использованная писателем для описания собственного метода: “If a writer of prose knows enough of what he is writing about he may omit things that he knows and the reader, if the writer is writing truly enough, will have a feeling of those things as strongly as though the writer had stated them. The dignity of movement of an ice-berg is due to only one-eighth of it being above water. A writer who omits things because he does not know them only makes hollow places in his writing” [8, с. 192]. Таким образом, два постоянных компонента произведений Э. Хемингуэй следующие: текст – видимая, написанная одна восьмая, и подтекст – реально не существующая на бумаге, но тем не менее составляющая его семь восьмых [9, с. 108–109].

Основой для создания подтекста у Э. Хемингуэя прежде всего является историческое событие, нередко стоящее за пределами его произведений, а иногда лишь частично в них показанное – первая мировая война, обусловившая пессимистическое мировоззрение всего «потерянного поколения». Этот мрачный фон окрашивает все сюжетные положения, все разговоры героев, создавая общую атмосферу молчаливой обреченности, которая чаще всего проявляет себя как раз не прямо, а намеками, недосказанностями, в подтексте [2, с. 96].

Подтекст включает в себя огромный жизненный опыт, познания, размышления писателя, и требуется особая организация прозы, чтобы создать единую систему писатель – герой – читатель и тем самым реализовать подтекст [9, с. 110–111].

Своеобразным манифестом раннего Э. Хемингуэя был роман «И восходит солнце». Война осталась в подтексте романа, хотя все еще живет в памяти и определяет жизненный уклад персонажей. Главный герой, Джейк Барнс, производит впечатление сильного человека, но внутренне он надломлен. Тяжелая физическая травма, полученная на войне, превращается в травму духовную. Он болезненно ощущает свою неполноценность, невозможность личного счастья. В его душе царит опустошенность и отчаяние [10, с. 254]. Он всеми фибрами души стремится к настоящему, неподдельному в жизни [11, с. 207], однако, так и не находит искомого. Роман оказывается пессимистическим. Его название приобретает иной смысл, подчеркивая скорее всего суетность человеческого существования, чем вечность жизни. И глубинный подтекст романа заключается в том, что жизнь Джейка, да и не только его, а почти всех героев романа изуродовала война, если не физически, то морально [10, с. 208].

Появившийся три года спустя роман «Прощай, оружие!» непосредственно повествует о военных событиях, под влиянием которых и сформировалось «потерянное поколение».

Фредерик Генри, главный герой романа, отправляется добровольцем в Италию на фронт Первой мировой войны. Однако первоначальный энтузиазм сменяется разочарованием и пониманием бессмысленности происходящих событий. Утратив ценности, правильность которых ранее не вызывала никаких сомнений, Генри отказывается участвовать в военных действиях. При этом для понимания замысла писателя большое значение имеет название романа «Прощай оружие». Оружие в данном случае – это романтизированное представление о войне как о благородном занятии, преисполненной смысла борьбе за идеалы. Нелогичность и жестокость кровавой бойни, свидетелем которой становится Генри, разрушают его прежние иллюзии. Однако попытка Генри бежать в мир личного счастья не удалась. Смерть Кэтрин, его возлюбленной, подчеркивают полное крушение надежд главного героя на счастье. Несмотря на попытку покончить с войной, в реальности Генри не смог от нее уйти. Он снова на распутье, без идеалов, без убеждений, без осознания того, как жить дальше.

Герой романа Э. Хемингуэя «За рекой, в тени деревьев» – стареющий, смертельно больной человек, приехавший ненадолго в Венецию, чтобы проститься с любимым городом и со своей “последней, настоящей и единственной любовью”, девушкой из аристократической венецианской семьи [12, с. 333]. Это полковник пехотных войск американской армии Ричард Кантуэлл, профессиональный военный, участник двух мировых войн, много испытавший и во многом разочаровавшийся,

подводящий теперь итоги всей своей жизни [13, с. 130]. Два дня он живет в Венеции, видится со своей возлюбленной, общается с друзьями, бродит по городу, пьет вино, охотится и умирает от сердечного приступа в машине на обратном пути в Триест, где он служит в американских войсках.

В книге, сталкиваясь и чередуясь, проходят две темы – военно-политическая, выраженная преимущественно в воспоминаниях и рассуждениях полковника Кантуэлла, и личная, связанная с его отношением к юной графине Ренате, с болезнью и предчувствием приближающегося конца.

Трактовка войны в романе определяется взглядами Э. Хемингуэя, которые он сформулировал еще в романе «Прощай, оружие!». Полковник Кантуэлла. Он не любит войну, но это его жизнь и его ремесло. Ему отвратительна «бессмысленная мясорубка», когда люди гибнут зря, ни за что из-за некомпетентности и бездарности командиров. Настоящую же «хорошую ненависть» он питает ко всем, кто наживается на войне, делает из нее бизнес.

Полковнику Кантуэлли выпало испытание, глобальной сутью своей превосходящее все то, что раньше испытывали герои Э. Хемингуэя. В книге угадываются контуры нового человеческого типа, оценки и выводы Кантуэлла выдают высокую степень гражданской зрелости. Однако о настоящей ненависти к тем, кто наживается на войне только сказано – в судьбу это чувство не развернуто. Неудивительно поэтому, что контурные черты нового незаметно стираются, стремительно уступая место многократно испытанному и отображенному: перед нами встает вполне знакомый образ смятого, разбитого, искалеченного войнами человека. Человека на краю близкой смерти, который решает забыться, заключить недолгий «сепаратный мир».

У Э. Хемингуэя подтекст оказывается настолько весом, что образует вторую, чрезвычайно важный план рассказа, не только не совпадающий с первым, но часто как бы противоречащий ему. И в то же время подтекст очень тесно связан с текстом: его можно прочесть только «сквозь текст», с этой целью специально и очень точно организованный [9, с. 110–111].

Итак, в различных произведениях Э. Хемингуэя подтекст представлен в различных объемах. Но все вышеупомянутые произведения объединяет то, что в каждом случае в подтексте находится война и ее разрушительное влияние на человека. Э. Хемингуэй, казалось бы, изображает просто жизнь людей, в которой что-то не так, что-то ломается, он не говорит прямо, что за все в ответе война, а дает читателю возможность сделать собственные выводы. Подтекст Э. Хемингуэя,

т. е. то ощущаемое, что скрывается под поверхностью повествования, становится очевидным благодаря мастерству писателя, его умению подготовить, предвосхитить глубинное значение в предшествующем отрезке. Э. Хемингуэй умело использует дополнительные, контекстуальные смыслы слов, а также значительных по объему высказываний, что и способствует более глубокому осмыслению текста.

Список использованной литературы

1. Пушкарева, Н. В. Подтекст в художественном тексте, его семантика и лингвистические средства выражения / Н. В. Пушкарева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – № 1-1. – 2009. – С. 59–65.
2. Сильман, Т. И. Подтекст как лингвистическое явление / Т. И. Сильман // Вопросы литературы. – 1969. – № 1. – С. 89–102.
3. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
4. Кухаренко, В. А. Типы и средства выражения импликации в английской художественной речи (на материале прозы Э. Хемингуэя) / В. А. Кухаренко // Филологические науки. – 1974. – № 1. – С. 72–79.
5. Бердникова, Т. В. Диалог в поэтическом тексте как проявление идиостиля: на материале лирики А. А. Ахматовой и И. Ф. Анненского: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Т. В. Бердникова. – Саратов, 2008. – 23 с.
6. Чепиль, А. Р. Основные подходы к определению понятия «подтекст» / А. Р. Чепиль // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 5 (16). – С. 195–197.
7. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. – Москва: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 с.
8. Hemingway, E. *Death in the afternoon* / E. Hemingway. – New York, 1960. – 496 p.
9. Денисова, Т. Н. Экзистенциализм и современный американский роман / Т. Н. Денисова. – Киев: Наукова думка, 1985. – 348 с.
10. Богословский, В. Н. История зарубежной литературы XX века 1917–1945 / В. Н. Богословский, З. Т. Гражданская, А. Ф. Головенченко и др. . – М.: Просвещение, 1990. – 434 с.
11. Засурский, Я. Н. Американская литература XX века / Я. Н. Засурский. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 504 с.
12. Старцев, А. От Уитмена до Хемингуэя / А. Старцев. – М.: Советский писатель, 1972. – 406 с.
13. История зарубежной литературы 1945–1980 / под ред. Л. Г. Андреева. – М.: Издательство Московского университета, 1989. – 416 с.

О. Г. Яблонская

(МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

**ОБЗОР КОРПУСА ТЕКСТОВ,
СОДЕРЖАЩИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ
С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ**

(на материале национального корпуса русского языка)

В статье приводится обзор корпуса художественных текстов XX–XXI веков, в структуре которых зафиксированы фразеологические единицы с компонентом-зоонимом. Определяется жанровая принадлежность этих текстов, характеризуется территориальный и временной диапазон описываемых событий.

В художественных произведениях авторами осознанно создается образ реального или вымышленного мира. При этом важна образно-эмоциональная сторона действительности, в создании которой не последнюю роль играют фразеологические единицы (ФЕ). Целью данной статьи является характеристика корпуса текстов XX–XXI веков, в структуре которых зафиксированы фразеологические единицы с компонентом-зоонимом. Для анализа нами были отобраны более 1500 художественных произведений с данными единицами из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [1].

В основу типологии художественных текстов положены родо-жанровые признаки, по которым имеется разметка в НКРЯ. Большинство жанров имеют достаточно четкие границы, некоторые – объединяют в себе черты, характерные для нескольких литературных форм. Принадлежность текста какому-либо жанру предполагает создание автором определенной обстановки и атмосферы, в которых разворачиваются события. Жанр подразумевает закономерности, однако каждое событие видится автором индивидуально с учетом социокультурных условий и потребностей потенциальных читателей и находит выражение в особой форме, подчеркивающей оригинальность жанра и характеризующейся как творческий подтекст автора.

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом как средство создания художественного образа используются в произведениях разных жанров. Чаще всего они отражают субъективно-оценочное восприятие героем предметов или явлений окружающего мира («Спуску бы ей не дал, не-е. Стреляный воробей...»), «Времени в обрез, а у меня конь

не валялся!») и характеризуют действия и поступки людей («Вот не ждал, что он так круто *возьмет быка за рога*») [1]. Реже ФЕ помогают описать человека, его внешний вид («Вовка в ответ ничего не ответил, лишь *покраснел как рак*»), физические или интеллектуальные черты («Зачем я здесь, коли *здоров, как бык?*», «Ладно, оставим красавчикам их загар и *куриные мозги*, а сами займемся великими делами»), характер («Хитер... А прикинулся *божьей коровкой*»), эмоционально-психическое состояние («И все же как-то беспокойно, скверно на душе, *кошки скребут*») [1]. В отдельные группы можно выделить фразеологизмы, обозначающие время («Вот *рак свистнет* с бугра – и начинаем») и морально-этические представления («Папа, папа, ну, зачем же ты так, ну, это же подарок, а *дареному коню*, ты сам знаешь, ну, *в это самое вот не смотрят*») [1]. Большинство ФЕ являются универсальными для любого жанра, однако можно отметить, что фразеологизмы, выражающие социальные отношения чаще встречаются в романах («Или он, или я: *два медведя в одной берлоге не уживутся*»), а ФЕ со значением количества преобладают в рассказах («Тут их и вообще *кот наплакал*, а кто есть — все семейные») [1].

Мы рассмотрели произведения разных жанров, представленные в НКРЯ, и частотность употребления в них ФЕ с компонентом-зоонимом, и распределили эти тексты по группам в порядке их количественного убывания.

Рассказ – художественное повествовательное произведение небольшого размера, обычно в прозе [2]. К данному жанру относятся 34% рассматриваемых текстов. Больше всего фразеологизмов с компонентом-зоонимом было выявлено в работах В. Конецкого («Начало конца комедии»), А. И. Куприна («С улицы»), Д. Рубиной («Окна») Т. Набатниковой («День рождения кошки»), содержащих от 3 до 13 единиц. В работах других авторов в большинстве случаев в одном рассказе употреблен 1 фразеологизм с зоонимом.

Роман – большое по объему повествовательное произведение, обычно в прозе, с сложным и развитым сюжетом [2]. Представителями этого жанра, активно использовавшими ФЕ с компонентом-зоонимом в своих работах, являются В. Я. Шишков («Емельян Пугачев»), Д. С. Мережковский («Александр Первый»), А. Житков («Кафедра»). Романы, рассказывающие о национально-исторических событиях, классифицируются также как романы-эпопеи, например, «Тихий дон» и «Поднятая целина» М. А. Шолохова. Благодаря большому объему в одном романе можно встретить от 1 до 50 ФЕ с зоонимом. К этому жанру относятся 32% произведений данного корпуса текстов.

Повесть – художественное повествовательное произведение, по характеру построения сходное с романом, но меньшее по объему [2].

Богаты фразеологизмами повести В. Конецкого («Вчерашние Заботы»), И. Е. Вольнова («Повесть о днях моей жизни»), Ф. В. Гладкова («Повесть о детстве»), Н. Дубова («Небо с овчинку»). В некоторых работах выявлено до 20 ФЕ. К этому жанру принадлежат 27% текстов.

Сказка – повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях; литературное произведение того же характера [2]. Хотя сказки характеризуются небольшим объемом и составляют небольшую группу (3% всех рассматриваемых текстов), в большинстве из них употреблены 2-3, в некоторых до 6 ФЕ с зоонимом. Следует отметить таких авторов и их работы, как А. Некрасов («Приключения капитана Врунгеля»), Г. Полонский («Медовый месяц Золушки»), С. Черный («Солдатские сказки»).

Пьеса – драматическое произведение [2]. Авторами значимых для исследования пьес являются М. Горький («На дне»), Н. Н. Евреинов («Любовь под микроскопом»), Н. Коляда («Рогатка»). В большинстве работ встречаются 3-4 ФЕ с зоонимом. К данному жанру относятся 2,6% произведений.

Анекдот – вымышленный, короткий рассказ о смешном, забавном происшествии [2]. Следует отметить коллекцию анекдотов, представленную в НКРЯ, которая содержит более 30 примеров употребления ФЕ с компонентом-зоонимом, а также работы С. Атасова («1000 золотых анекдотов») и В. Пьецуха («Русские анекдоты»). Преобладающая часть анекдотов содержит лишь 1 фразеологизм, в редких случаях – 2 или 3. Такие тексты иногда называются миниатюрами – драматическими произведениями малой формы [3]. Кроме анекдотов к миниатюрам относятся работы следующих авторов: Митьки («Осень»), А. Трушкин («208 избранных страниц»), Н. А. Тэффи («Когда рак свистнул»). В исследуемом корпусе текстов анекдотами являются 2,3% произведений, миниатюрами-рассказами – 1,3% текстов.

Очерк – небольшое литературное произведение, дающее краткое выразительное описание чего-нибудь [3]. К этому жанру относятся работы Л. Н. Андреева («Москва. Мелочи жизни»), Л. Зорина («Отец»), Е. Пищиковой («Пятиэтажная Россия»), которые содержат 2–4 фразеологизма. Очерками считаются 0,9% текстов.

Сказ – повествование, ведущееся от лица рассказчика [2]. Авторами этого жанра являются П. П. Бажов («Золотые дайки») и Б. В. Шергин («Слово о Ломоносове»), использующие по 1 (редко 2) фразеологизма в каждом произведении. Сказ как жанр насчитывает 0,6% текстов исследуемого корпуса.

Эссе – прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции на частную тему, трактуемую субъективно и обычно

неполно [3]. В XX веке к жанру эссе обращались А. Битов («Записки голя»), М. Горький («О беспокойной книге»), С. Д. Кржижановский («Разговор двух разговоров»), Ю. Буйда («Щина») и А. Генис («Темнота и тишина»). Эти работы составляют 0,45% рассматриваемых текстов.

Мемуары – литературное произведение в форме записок о прошлых событиях, современником или участником которых был автор [2] – составляют 0,38% текстов. Самым значимым для данного исследования автором является А. Белый («Начало века», «Между двух революций»), в произведениях которого насчитывается от 5 до 14 ФЕ. В работах других авторов этого жанра употреблены по 1 фразеологизму.

Сценарий – содержание кинофильма с подробным описанием действия и указаниями по оформлению [2]. Сценаристами являются В. Высоцкий («Как-то так все вышло...», «Где центр?»), В. Ежов, Р. Ибрагимбеков («Белое солнце пустыни»). Эти работы характеризуются единичными случаями употребления ФЕ с зоонимом и составляют 0,38% текстов.

В отдельную группу выделяется киноповесть (0,2% текстов), которая, по сути, является экранизацией вымышленной истории или рассказа. В отличие от литературного художественного произведения, рассказывающего о полностью вымышленных событиях, кино всегда ближе к жизни. Авторами киноповестей являются Э. Рязанов, Э. Брагинский («Служебный роман», «Вокзал для двоих»), Б. Горбатов («Дорога на Берлин»). В этих работах выявлено по 2-3 ФЕ.

Дневник – записки личного характера, ведущиеся изо дня в день, классифицируется также как записные книжки [2]. Выявлено всего три работы, которые причисляются к этому жанру: «Из записных книжек» и «Записки психопата» В. Ерофеева (содержащих 11 и 8 ФЕ соответственно), «Книга прощания» Ю. Олеша (3 ФЕ), что составляет 0,2% всего корпуса.

Биография – сочинение, в котором излагается история жизни и деятельности какого-нибудь лица [2]. Биографией считаются работы П. Нилина «Интересная жизнь» и А. Скаландиса «Главы из книги», что составляет 0,13% корпуса. В первом случае выявлено 3 ФЕ с зоонимом, во втором – 1.

Поэма – повествовательное художественное произведение в стихах [2]. Автором поэмы в прозе «Москва–Петушки» является В. Ерофеев, который использовал в своей работе два фразеологизма с компонентом-зоонимом. Это единственное произведение данного жанра и составляет оно 0,06% всего корпуса изучаемых текстов.

Местом действия большинства описываемых событий является Россия, намного реже – Европа. В единичных произведениях

действие происходит в Америке (повесть «Филиал (Записки ведущего)» С. Довлатова, роман «Русский синдикат» А. Ростовского); на Ближнем или Дальнем Востоке (роман «На солнечной стороне улицы» Д. Рубиной); в Африке (очерк «Красный озноб Тингитаны: Записки о Марокко» М. Гиголашвили). Хронологический диапазон событий преимущественно относится к XX веку, где можно выделить несколько временных отрезков: 1–я пол. XX в., советский период, постсоветский период, современность. Кроме того, в некоторых работах авторы описываются события античности, Средних веков или Нового времени, например, «В дни Каракаллы» А. Ладинского (Римская империя, античность), «Воскресшие Боги. Леонардо да Винчи» Д. Мережковского (Европа, 16 век), «Дочь Великого Петра» Н. Гейнце (Россия, 18 век). Достаточно большая группа текстов описывает действительность с присущими только ей характеристиками и законами, не существующую на самом деле (так называемый «ирреальный мир»), например, «Метро 2033» Д. Глуховского, «Ночной дозор» С. Лукьяненко, «Незнайка в Солнечном городе» Н. Носова.

Таким образом, в корпусе художественных текстов XX–XXI веков, в структуре которых зафиксированы ФЕ с компонентом-зоонимом, с точки зрения принадлежности текста к определенному жанру, было выделено 15 литературных форм. Больше всего изучаемых ФЕ употреблено в рассказах, романах и повестях; меньше всего – в дневниках, биографиях и поэмах. Время событий и действий персонажей охватывает не только XX–XXI века, что совпадает со временем творческой деятельности авторов и обусловлено их стремлением быть современными, но в отдельных случаях изображает античность, Средневековье, Новое время, а так же ирреальный мир. Это говорит о высоком текстообразующем потенциале исследуемых ФЕ, о их корреляции с различными жанрово-тематическими характеристиками текстов.

Список использованной литературы

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://search.ruscorpora.ru> – Дата доступа: 02.06.2016.
2. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. – Электрон. дан. – СПб. : Мультимедиа-изд-во «Адепт», 2002. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – СПб. : Изд-во «Азъ», 1992. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Акулич Л. Д.</i> Кейс-метод как инновационная технология личностно-ориентированного обучения	3
<i>Берещенко Н. В.</i> Игровые приемы в обучении фонетике на младшем этапе	6
<i>Бутенко А. П.</i> Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыкового профиля «социальная работа» посредством метода проектов	11
<i>Василевич А. П.</i> О возможности измерения индивидуального словарного запаса	16
<i>Гальскова Н. Д.</i> Интерактивные технологии обучения иностранным языкам в современной методике	22
<i>Глазкова Т. К.</i> К вопросу информатизации иноязычного образования	26
<i>Горская И. А.</i> Индивидуальная образовательная траектория исследовательской деятельности будущего учителя иностранного языка	31
<i>Пузенко И. Н.</i> Дистанционное обучение как одна из моделей высшего университетского образования	34
<i>Соклакова Т. В.</i> Обучение иностранным языкам посредством тандем-метода	38
<i>Томашук Н. В.</i> Использование кейс-технологии при обучении иностранному языку	43

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Антонюк Г. Д.</i> Полилингвистическая направленность Киево-Могилянской академии как фактор развития академических традиций в восточнославянском образовательном пространстве XVII–XVIII ст.	48
<i>Ахраменко Е. А.</i> Профессиональная рефлексия учителя	53
<i>Банникова Л. С.</i> Формирование профессиональной компетенции учителя иностранного языка	57
<i>Дробышева А. П.</i> Работа куратора в вузе: проблемы и перспективы	61

<i>Матвеева М. С.</i> Основные компоненты профессионально-коммуникативной компетенции студентов в рамках социокультурного подхода	66
<i>Новицкая Н. Г.</i> Навыки и умения самопрезентации как составляющие межкультурной компетенции	70
<i>Полевая Т. Н., Поборцева Е. В.</i> Реализация принципа креативности при обучении фонетике иностранного языка	73
<i>Починок Т. В.</i> Личностно-развивающий подход в обучении межкультурному общению	77
<i>Сатинова В. Ф.</i> Развитие творческого потенциала специалиста языкового профиля в условиях среды инновационного образования	82
<i>Шутова И. М.</i> Особенности учебной работы на вечерних языковых курсах	87

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Акулич Ю. Е.</i> Общесметодические и дидактические принципы иноязычного профессионального образования в неязыковом вузе	92
<i>Благинина С. В.</i> Профессиональное партнёрство в реализации международного проекта “English Language Retreat/GoGlobal Initiative”	95
<i>Богатикова Л. И.</i> Основные компоненты методического содержания иноязычного профессионального образования в рамках коммуникативно-когнитивного подхода	100
<i>Брянцева Н. В.</i> Формирование лексических навыков устной речи	104
<i>Кабашникова О. А., Смолова Т. В.</i> Особенности использования аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку	109
<i>Киселевич И. Н.</i> Методические особенности обучения взрослых иностранному языку	113
<i>Короткая М. В.</i> Обучение IT-студентов интернациональной лексике	117
<i>Ловгач Г. В.</i> Об особенностях обучения письменной речи на заочном факультете	121
<i>Макушинская Т. Г., Нарбут Е. М.</i> Развитие речевых умений устного делового общения студентов на иностранном языке	126

<i>Тараканова А. М.</i> К вопросу формирования фонетико-фонологической компетенции у студентов языкового вуза	130
<i>Тихоненко Н. Е.</i> Методика обучения диалогической речи на среднем этапе общеобразовательной школы	134
<i>Чернякова Е. А., Петухова Г. Н.</i> Критерии отбора текстов для профессионально ориентированного чтения	139

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Веренич И. М.</i> Особенности архаических фразеологизмов английского и французского языков	143
<i>Гордиенко Е. В.</i> Медицинская англоязычная лексикография: вопросы типологии и функций словарей	147
<i>Жеглова И. О., Игнатюк Г. Н.</i> Манипулятивное воздействие в предвыборных выступлениях (на материале агитационных речей Х. Клинтон и Д. Трампа)	151
<i>Железовская Н. Л.</i> Способы актуализации оценочного значения слова-стимула в вербальных ассоциациях носителей языка	156
<i>Жилевич О. Ф.</i> Нейминг английских и белорусских интернет-магазинов: структурно-семантический анализ	160
<i>Игнатюк Г. Н.</i> Предикатно-аргументная структура предложений с глаголами каузации изменения	164
<i>Кирюшкина А. А.</i> О трансформации французской языковой нормы вследствие заимствований из английского	169
<i>Ковалёва Е. В.</i> Семантическая характеристика эргонимов, мотивированных антропонимами	173
<i>Литвинова Л. А., Насон Н. В.</i> Семантические особенности адъективных фразеологических сравнений	177
<i>Лозовская Т. В.</i> О проблеме соотношения сложного слова и словосочетания в английском языке	181
<i>Нарчук А. П.</i> Происхождение и функционирование графемы «эсцет» (ß) в современном немецком языке	185
<i>Рыбалкина Т. К.</i> Специфика сочетаемости обозначений чувств и эмоций в английском и русском языках по данным корпусов текстов	190
<i>Сажина Е. В.</i> Репрезентация категории оценки в полемическом дискурсе печатных СМИ	194
<i>Чалова О. Н.</i> Научное общение как объект стилистического анализа	198

<i>Шустова С. В., Ошева Е. А.</i> Манипулирование в рекламном тексте: лексико-семантический аспект	202
<i>Ягунова Л. Н.</i> О языковой вариативности в средневерхненемецких рукописях	207

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Беценко Т. П.</i> Фольклор как средство изучения культуры народа	213
<i>Квачек А. В.</i> Проблема перевода французской поэзии на русский язык (на примере Ш. Бодлера)	216
<i>Марчишина А. А.</i> Лингвокультурологические черты гендерной идентичности в постмодернистской прозе	219
<i>Насон Н. В., Литвинова Л. А.</i> Подтекст в произведениях Эрнеста Хемингуэя	223
<i>Яблонская О. Г.</i> Обзор корпуса текстов, содержащих фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (на материале национального корпуса русского языка)	228

Научное издание

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

Сборник научных статей

В авторской редакции

Подписано в печать 12.10.2016. 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.

ISSN 2518-7112

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

Выпуск 2

Гомель
2016

