

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы VIII
международной научно-практической конференции
(Гомель, 26 октября 2018 года)

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2018

УДК 811.13:811.11:81'243

Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. (Гомель, 26 окт. 2018 г.) / редкол. : Л. И. Богатикова (гл. ред.) [и др.] ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2018. – 273 с.

ISBN 978-985-577-439-7

В сборник вошли материалы выступлений участников международной научной конференции, посвященные актуальным проблемам германской и романской филологии, а также методике преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются вопросами лингвистических исследований и современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Л. И. Богатикова (гл. редактор), Н. В. Насон (отв. редактор),
Г. Н. Игнатюк, С. Н. Колоцей, Т. В. Починок, О. Н. Чалова

ISBN 978-985-577-439-7

© Учреждение образования
«Гомельский государственный
университет имени Франциска
Скорины», 2018

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 378 : 811

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается возможность использования модели проектной деятельности при профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка. Выделены значимые характеристики эффективной образовательной среды и базовые формы деятельности учащихся по овладению системой проектных умений. В контексте компетентного подхода описываются компоненты модели проектной деятельности преподавателя и формируемые на этом этапе проектные умения у учащихся педагогического колледжа. Показана значимость проектных умений для становления профессионально-методической компетенции и основ педагогического мастерства будущего учителя.

Обучение иностранному языку призвано создавать наилучшие условия для всестороннего развития самостоятельной и креативной языковой личности учащегося, готовой к профессиональной деятельности в условиях постоянной модификации стратегий действий динамично развивающегося информационного пространства.

В наибольшей мере личностные позиции учащихся как будущих учителей иностранного языка реализуются в условиях компетентного подхода к обучению, который обеспечивает эффективное взаимодействие учащихся с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций, тем самым открывая возможности для их более качественной подготовки к осуществлению продуктивной профессиональной деятельности.

Компетентностный подход предполагает приоритетную ориентацию на цели образования, такие как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, развитие индивидуальности личности учащегося, и создает эффективную образовательную среду для их реализации.

Считаем необходимым учитывать следующие характеристики эффективной образовательной среды в образовательном процессе:

- новизну для исполнителя (по Е. И. Пассову);
- личностную вовлеченность учащегося;
- интеллектуальную напряженность учащегося;
- успешность осуществления действий учащегося.

Н. Д. Гальскова считает, что смоделированная учебная среда способствует усвоению языка как лингвистической системы, а также его культурного компонента, препятствует возникновению лингвистической и культурной интерференции, а в итоге формирует вторичную языковую личность, определяемую как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [1].

Именно поэтому профессиональные навыки и умения, в частности проектировочные умения, заложенные в период обучения в педагогическом колледже, помогут будущему учителю в становлении его педагогического мастерства.

Наибольшим потенциалом в плане профессионального развития обладает такой тип учения, при котором выделяется обобщенная ориентировочная основа формируемой деятельности по решению определенных задач (по П. Я. Гальперину и Н. Ф. Талызиной), которая регламентируется необходимой системой ориентиров, что позволяет учащимся действовать успешно.

Как результат, на занятиях учащиеся привлекаются к практическому и теоретическому составлению основы ориентировочной деятельности путем выявления основных элементов действия и наиболее рациональной последовательности их выполнения. При этом стратегическим направлением активизации обучения является создание дидактических, психологических и методических условий его осмысления.

Выделяют три базовые формы деятельности учащихся по овладению системой проектировочных умений и несколько переходных от одной базовой формы к другой [2].

– Учебная деятельность академического типа с ведущей ролью лекций и семинаров подготавливает учащихся к критическому

анализу методической литературы, учебных программ и действующих УМК. На лекциях сообщаются основные сведения по истории и теории изучаемого языка, излагаются основные методические проблемы и возможные пути их решения, которые, однако, нуждаются в дальнейшем уточнении и углублении под руководством преподавателя на семинарских и практических занятиях.

– Квазипрофессиональная деятельность предполагает воспроизведение в аудиторных условиях процессов, схожих с будущей профессиональной деятельностью (симуляции, ролевые и деловые игры) с последующим анализом проектируемых методических ситуаций и выработкой у учащихся системного подхода к решению типовых методических задач, что способствует формированию методического мышления.

– Учебно-профессиональная деятельность включает учебную и преддипломную практики, курсовое проектирование и научно-исследовательскую работу учащихся.

В качестве переходных форм деятельности от одной базовой формы к другой выступают семинарско-практические и лабораторно-практические занятия, где создаются условия для имитационного моделирования, анализа конкретных педагогических ситуаций, разыгрывания этюдов и скетчей.

Рассмотрим модель проектировочной деятельности преподавателя с целью формирования у будущих учителей проектировочных умений эффективной организации занятий.

Представляется возможным выделить следующие этапы работы преподавателя и учащихся:

Первый этап – понимание задачи – который, в свою очередь, предполагает два относительно самостоятельных подэтапа.

Целью диагностического подэтапа является формирование диагностической компетенции [3], которая включает анализ степени подготовленности учащихся, качество знаний, навыков и речевых умений, необходимых для успешного овладения материалом, особенности изложения материала в учебнике и возможности использования дополнительного информационного материала на уроке, наблюдение за групповой и индивидуальной работой учащихся, мониторинг типичных ошибок и, как результат, корректировка обучающей деятельности учащихся в целом.

Формируемые проектировочные умения учащихся:

- определять формируемый речевой навык;
- выделять типичные ошибки;

– анализировать собственные профессиональные возможности.

Прогностический подэтап подразумевает анализ и проектирование конечного состояния педагогической системы: требования к знаниям, навыкам и умениям, которые должны быть сформированы во время занятия, осознание своих коммуникативных потребностей в процессе изучения языка и культуры, прогнозирование зоны ошибочных действий и потенциальных трудностей овладения иностранным языком, мониторинг индивидуальных достижений каждого учащегося.

Формируемые проектировочные умения учащихся:

- реализовывать намеченный план на уроке;
- отслеживать процесс языкового развития учащихся.

Второй этап – выбор адекватной методической стратегии обучения исходя из цели и задач обучения – предполагает анализ учебной ситуации с позиции методических, лингвистических, педагогических и психологических факторов и выполнение задания с использованием индивидуального набора познавательных стратегий: когнитивных, метакогнитивных, учебного и социального взаимодействия, аффективных, компенсационных, преломляющихся в области изучения языка и культуры.

Формируемые проектировочные умения учащихся:

- правильно формулировать методическую задачу;
- дозировать учебный материал;
- адекватно отбирать и применять стратегии, приемы и средства обучения с учетом дифференциации и индивидуализации обучения.

Третий этап – конструктивно-планирующий – это методическая организация учебного материала по теме и на уровне отдельных учебных занятий, учет индивидуального стиля работы и оценка индивидуальных особенностей учащихся, позволяющих выявить источники затруднений в овладении иностранным языком.

Формируемые проектировочные умения технологической деятельности:

- подбирать и при необходимости адаптировать оригинальные тексты;
- отбирать упражнения и составлять тесты;
- разрабатывать содержательные и смысловые опоры;
- фиксировать, классифицировать и исправлять ошибки в устной и письменной речи;
- проводить сопоставительный анализ языкового и речевого материала с целью выявления потенциальных трудностей, вызванных интерференцией.

Четвертый этап – выбор оптимальной системы форм учебных занятий для изучения темы, т. е. организация учебной работы и определенной системы коммуникативных отношений между преподавателем и учащимися на уроке соответственно избранной методической тактике, учет индивидуальных особенностей четырех типов личности учащихся: экстраверты – интроверты, сенсорные – интуитивные, думающие – чувствующие, организованные – спонтанные.

Формируемые проектировочные умения учащихся:

- варьировать (упрощать или усложнять) свою монологическую и диалогическую речь, формулировки правил и объяснений применительно к группам учащихся с различной языковой подготовкой;

- моделировать речевые ситуации;

- формулировать коммуникативно-познавательные задачи;

- выстраивать учебные действия учащихся, направленные на овладение отобранным материалом для решения поставленной коммуникативной задачи.

Пятый этап – рефлексивный анализ и оценка полученного результата – предполагает внешний и внутренний мониторинг, т. е. сопоставление результата с запланированной целью и задачами урока.

Прирост компетенции учащихся можно оценить только с помощью рефлексивной самооценки, т. е. реализации позиции учащегося как «рефлексивного пользователя иностранного языка» в области умения изучать язык и культуру и пользоваться языком как средством общения, осуществлять продуктивную профессиональную деятельность.

Формируемые проектировочные умения учащихся:

- контролировать понимание учащимися материала, уровня сформированности навыков и развития речевых умений;

- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию текущей деятельности;

- проводить рефлексивную самооценку качества языка и речи;

- эффективно использовать познавательные стратегии и осуществлять учет индивидуального стиля изучения иностранного языка;

- аргументировать действия выбора, дозировки учебного материала и коррекции образовательного процесса.

Отработка проектировочных умений особенно целесообразна при прохождении всех видов практик, а именно: при разработке

планов-конспектов пробных и зачетных уроков, проведении и взаимопосещении уроков, их методическом анализе и самоанализе.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что овладение учащимися системой проектировочных умений позволяет программировать и направлять творческую речевую деятельность учащихся и способствует овладению обобщенными способами решения методических задач. В результате будущий учитель иностранного языка как компетентный специалист не только овладеет определенным уровнем знаний, навыков и умений, но и сможет благодаря внутренней мотивации и приобретенному практическому опыту качественно реализовать их в профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Меркиш, Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 9–16.

2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М., 1998. – 207 с.

3. Edelenbos, P. Teacher assessment: the concept of “diagnostic competence” / P. Edelenbos, A. Kubanek-German // Language Testing. – 2004. – Vol. 21 (3). – P. 259–283.

УДК 37.091.33:811'233'243:004.9

В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Настоящая статья посвящена проблеме использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. В работе рассматриваются преимущества использования компьютерного лингафонного кабинета, интернет-ресурсов и интерактивной доски в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции у студентов языкового факультета. На основе проведенного анкетирования в данной статье определяется эффективность использования

указанных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) прочно заняли свое особое место в учебном процессе, успешно применяются на современном этапе при обучении иностранному языку, предлагают более широкие возможности использования в отличие от традиционных методов обучения. Эффективное применение ИКТ предполагает решение ряда не только собственно методических, но и лингвометодических и даже психологических и психолингвистических задач и проблем.

Многие российские и зарубежные методисты выделяют несколько основных мотивов, которые способствуют успешному применению информационно-коммуникационных технологий в современных учреждениях среднего и высшего образования при обучении иностранному языку. Основополагающими среди них являются следующие мотивы и факторы:

1. Современные информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, повышают интерес и успешно мотивируют к изучению иностранных языков, а, как всем известно, мотивация – необходимая составляющая обучения, которая должна поддерживаться на протяжении всего аудиторного занятия и в целом всего процесса обучения. ИКТ предлагают разнообразные, отличные от традиционных, учебные материалы, а также новые формы, методы и приемы работы на занятиях по иностранному языку и эффективно поддерживают процесс обучения иностранным языкам, поскольку представляют собой соединение всех аутентичных средств обучения. Несомненен тот факт, что интерактивность, структуризация и визуализация информации усиливают активизацию познавательной деятельности студентов.

2. Информационно-коммуникационные технологии располагают неограниченным количеством аутентичной информации, которую можно успешно использовать на занятиях и которую невозможно получить из традиционных средств массовой информации.

3. Современные коммуникационные технологии дают возможность погружения в иноязычную культуру и лучшего ее понимания, позволяя обучающимся общаться с представителями иных культур посредством онлайн-коммуникации в чат-пространстве, участия в тандемных и межкультурных интернет-проектах и онлайн-конференциях [1].

В связи с этим необходимо отметить, что современный образовательный процесс невозможно и, наверное, уже нельзя представить без новейших технологий и современных технических средств обучения. Современные технические средства обучения выступают как новые орудия педагога, повышая его производительность и придавая разнообразие учебной стороне работы. На сегодняшний день при проведении учебных занятий они могут использоваться в качестве средств предъявления информации, контроля усвоения знаний, выработки у обучаемых навыков восприятия речи на слух, говорения, чтения и письменной речи и интенсификации самого процесса обучения в целом. Применение технических средств позволяет более рационально распределять время на учебном занятии, дифференцировать процесс обучения, больше внимания сосредоточить на содержательных его моментах. Технические средства успешно воздействуют на организацию учебного процесса, формы и методы преподавания, влияют на интеллектуальное развитие обучаемых, т. е. усиливают развивающую и воспитывающую функции обучения [2, с. 32].

Обратимся непосредственно к учебному процессу на факультете иностранных языков УО «ГГУ имени Ф. Скорины» и рассмотрим роль и возможности ИКТ при обучении иностранному языку.

Обучение любому иностранному языку невозможно представить без активного использования компьютерного лингафонного кабинета. На факультете иностранных языков занятия в лингафонном кабинете успешно проводятся при преподавании таких дисциплин, как «Практическая фонетика», «Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика» и «Аудирование иноязычной речи» с целью, прежде всего, развития навыков аудирования, говорения, чтения и письма и в дальнейшем познания культуры стран изучаемого языка и овладения межкультурной компетенцией. Обучение иноязычной речи в лингафонном кабинете способствует лучшему усвоению учебного материала и повышению коммуникативно-познавательной мотивации; совершенствованию знаний иностранного языка; обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре; положительно влияет на эмоциональное состояние обучаемых и способствует воспитанию полноценной личности через рецептивные и продуктивные виды деятельности.

Проведение занятий по данным дисциплинам позволяет преподавателям:

– применять и сочетать разнообразные формы и виды работы: общую, парную и групповую;

- в зависимости от целей, задач и содержания занятия, верно определять технические возможности лингафонного кабинета;
- успешно управлять учебной деятельностью студентов на всех этапах учебного занятия;
- активно осуществлять интерактивное взаимодействие с обучаемыми.

На современном этапе развития образования и поиска эффективных методов и технологий обучения также возрастает роль Интернета как уникального средства доступа к информации в условиях, когда обращение студентов к интернет-ресурсам становится профессионально полезным и даже порой необходимым.

Система методических приемов обучения иноязычной речи в рамках использования интернет-ресурсов предусматривает наличие следующих этапов формирования иноязычного речевого поведения обучаемых, а именно:

- ознакомление с иноязычным материалом на основе его предъявления;
- тренировочная работа по формированию навыков владения учебным материалом;
- активизация иноязычного языкового и речевого материала;
- контроль и самоконтроль, оценка результатов самообучения [3].

Наиболее эффективными интернет-ресурсами при обучении языку рассматриваем следующие:

- “hotlist” – список сайтов по изучаемой теме;
- “multimedia scrapbook” – интернет-сайты по изучаемой теме, включающие фотографии, аудио и видеоматериалы;
- “treasure hunt” содержит ссылки на различные сайты по теме, каждая из которых предполагает вопросы по содержанию сайта;
- “subject sampler” направлен на обсуждение изучаемых тем, в рамках которых студентам предлагается выразить свою точку зрения по обсуждаемым вопросам;
- “web quest” – сценарий организации проектной деятельности студентов с использованием интернет-ресурсов на завершающем этапе при совершенствовании и контроле знаний и умений в иноязычной речи. Например, вся группа студентов знакомится с общими сведениями по теме, погружаясь в проблему проекта. Затем студенты делятся на малые группы, каждая из которых получает один определённый аспект темы для изучения и обсуждения. При работе над проектом предлагается применять разнообразные возможности и ресурсы Интернета. Поиск нужной информации приводит участников

проекта в виртуальные библиотеки, базы данных, виртуальные кафе и музеи, на различные информационные и образовательные серверы. После изучения, обсуждения и полного понимания проблемы студенты могут перегруппировываться и, таким образом, узнать друг от друга все аспекты изучаемой проблемы. Данная работа вызывает у участников проекта огромный интерес, так как при обсуждении студенты высказывают свое собственное мнение и делают самостоятельные выводы. Основная цель этой технологии – создать уроки или задания, которые предполагают успешное использование Интернета в учебном процессе; поощряют студентов мыслить критически, рассматривая актуальные и интересные проблемы; получать знания и разумно использовать свое рабочее время. Вот поэтому Интернет является эффективным инструментом преподавания и обучения, позволяющим преподавателям грамотно использовать ИКТ в учебном процессе, и его использование в обучении иноязычной коммуникации имеет ряд своих преимуществ:

1) во-первых, развивает у студентов исследовательские навыки, при которых обеспечивается развитие самостоятельности;

2) во-вторых, мотивирует активность в языковом и познавательном плане;

3) в-третьих, развивает компетентность будущих преподавателей и специалистов-переводчиков, которая выражается в умении получения качественной информации в кратчайшие сроки, ее оценивания и применения с последующим сообщением этой полученной информации на родном и иностранном языке.

Третьей технологией, которая успешно используется в современном образовании при обучении языку является интерактивная доска. В учебном процессе предлагается использовать интерактивную доску прямой проекции, которая даёт возможность контролировать все приложения, делать записи электронными чернилами и сохранять эти записи в одном файле или приложениях Microsoft Office. Использование интерактивной доски предоставляет преподавателю новые возможности для оптимизации процесса обучения в целом, создания содержательных и наглядных творческих и проблемных заданий, развивающих познавательную активность студентов и навыки говорения, улучшения структуры занятия, темпа и форм работы на занятии.

С целью выявления эффективности использования современных технических и информационных средств при обучении иностранному языку студентов факультета иностранных языков УО «ГГУ имени Ф. Скорины», преподаватели кафедры теории и практики английского

языка провели анкетирование студентов второго курса по дисциплине «Практика устной и письменной речи».

Анализ результатов показал, что:

– проведение занятий в лингафонном кабинете способствует развитию творческого потенциала обучающихся и повышает мотивацию к изучению иностранного языка у 85 % респондентов;

– работа в компьютерном лингафонном кабинете полезна для 79 % опрошенных для совершенствования аудитивных и коммуникативных умений;

– активное использование интернет-ресурсов на занятиях активизирует познавательную деятельность и помогает сбалансировать учебный процесс, направленный на овладение коммуникативной компетенцией у 77 % студентов;

– 83 % студентов, принявших участие в анкетировании, считают, что проведение занятий с помощью компьютерных интернет-технологий приводит к более качественному изучению тем занятий;

– по мнению 73 % респондентов интерактивная доска усиливает развивающую и информационную функции обучения и позволяет успешно применять в учебном процессе методы индивидуализации и дифференциации при обучении иностранному языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что возможности обучения иностранному языку посредством инновационных информационно-коммуникационных средств многогранны. Их использование приводит к повышению мотивации обучаемых, способствует успешному применению индивидуального и дифференцированного подходов в обучении, формирует ключевые профессиональные компетенции и изменяет роль преподавателя.

Список использованной литературы

1. Гуд, В. Г. Роль ИКТ в обучении иностранному языку студентов языкового факультета / В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2015. – Выпуск 8. – Режим доступа: <http://tea4er.ru/home/volume9/4228-2016-02-23-16-45-12>. – Дата доступа: 12.02.2018.

2. Калинина, Е. В. Компьютерные технологии и технические средства обучения в образовательном процессе / Е. В. Калинина // Замежные мовы. – 2014. – № 1. – С. 32–34.

3. Гуд, В. Г. Использование современных технических и информационных средств обучения в образовательном процессе / В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская // Международный научный форум «Образование. Наука. Культура». – Гжель. – 2017.

УДК 378.02:37.016

И. И. Журбикова, А. С. Леменкова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В данной статье речь идет о возможных вариантах использования информационных технологий в самостоятельной работе студентов, изучающих иностранные языки. А также представлены варианты самостоятельной работы без привлечения сети Интернет. Рассмотрены наиболее эффективные приемы улучшения произношения и расширения словарного запаса студентов при изучении иностранного языка.

В современном мире компьютеры и сетевое взаимодействие решительно меняют образовательное пространство. Всё больше белорусских школ включаются в программу «Один ребёнок – один компьютер», всё чаще люди отдают предпочтение дистанционным формам образования, профессиональной переподготовки и совершенствования. Компьютер стал частью жизни человека – личной и профессиональной, поэтому всё чаще звучит мысль о необходимости высокого уровня компьютерной компетентности: «высокий уровень компьютерной компетенции выпускника школы из развитой страны обеспечивает ему хорошие позиции на рынке труда, в то время как отсутствие её обрекает выпускника из развивающейся страны на непрестижную профессию» [1, с. 100]. Но высокий уровень компьютерной грамотности необходим не только выпускнику школ, но и студенту учреждений высшего образования, а также профессионалам всех уровней. Таким образом, одним из приоритетов развития современного информационного общества является совершенствование образовательного процесса на всех уровнях с использованием информационных технологий.

Определим возможные варианты использования информационных технологий в самостоятельной работе студентов, изучающих иностранные языки.

В числе первых следует назвать специально подготовленные обучающие программные средства, нацеленные на развитие, прежде всего, навыков письменного общения, понимания, знание грамматических категорий, правил, закономерностей. Спектр программных средств велик. Среди наиболее часто используемых студентами назовём *Learn to Speak English, Professor Higgins, English Puzzle, English Gold, Reward*.

Использование готового программного продукта способствует самообразованию студента по определённым направлениям, но требует высокого уровня самодисциплины и системного подхода.

Самыми востребованными оказываются электронные словари и справочники. Безусловно, чаще всего их использование сводится к проверке выполненных заданий или консультации при встрече с трудными случаями. Однако можно существенно расширить спектр заданий, предлагаемых студентам с использованием словарей. Например, при изучении лексического материала студенты могут получить следующее задание: пользуясь онлайн-словарями создать для определённого слова тематическое поле, включающее слова разных частей речи, идиомы, примеры. Изучение раздела «Словообразование» можно дополнить следующим заданием: на основе определённого переводного словаря составить перечень слов с суффиксами заданного значения.

Заметим, что многие онлайн-словари не сохраняют традиции построения словарной статьи печатных словарей. Однако студенту важно уметь «читать» словарь, то есть понимать каждый знак в словарной статье. Для совершенствования навыка работы со словарной статьёй можно выполнить задание по воссозданию (или созданию) словарной статьи на основе онлайн-публикации.

Справочники сети Интернет дают безграничные возможности по поиску информации страноведческого характера, что необходимо для изучения языка с учётом культурологической составляющей.

Нужно заметить, что Интернет предоставляет возможность работать с оригинальными текстами, созданными носителями языка: реальными интервью с медийными лицами, текстами публицистического и научного стилей, фрагментами разговорной речи.

Немалое значение имеет и возможность «погружения» в языковую среду: просмотр реальных новостных программ, передач,

фильмов на изучаемом языке. Прежде всего такая форма обучения будет эффективна для отработки навыков правильного произношения, для развития беглости мышления, навыка восстановления смысла текста по фрагментам.

Одним из наиболее эффективных способов улучшения произношения и расширения словарного запаса является общение с носителем языка [2, с. 36]. Для студентов, стремящихся знать иностранный язык, по всему миру создаются сообщества, где обучение происходит в переписке и скайп-переговорах с носителями. Корреспонденты газета «Комсомольская правда» эмоционально замечают: «Сайты изучения иностранных языков можно считать одним из самых удачных проектов в любительском интернет-образовании. Никаких сертификатов и дипломов они не предполагают, однако эффективность такого изучения языка может быть сопоставима с уровнем профессионального обучения» [3].

Обязательным условием успешного самостоятельного изучения иностранного языка посредством Интернета является контроль усвоенных знаний, воспринятой информации. С этой целью используются различные варианты онлайн-тестирования, решение дистанционных контрольных работ, веб-собеседования.

При самостоятельном обучении иностранным языкам, а также с целью совершенствования языковых навыков студентами, изучающими иностранные языки, интернет-материалы широко используются при подготовке к семинарским, практическим занятиям. Создание реферата, доклада в современном мире практически невозможно без привлечения информации, источником которой являются интернет-ресурсы.

С целью подготовки к устному опросу студенты могут объединяться в пары, группы, записывать совместные короткие ролики, диалоги, целые фильмы, транслировать и обсуждать их посредством социальных сетей. Включение носителей языка и преподавателей в такого рода деятельность придаст этой форме обучения более высокую эффективность и застрахует от возможных ошибок.

Высоким мотивирующим потенциалом обладают игровые формы обучения: квесты, викторины, конкурсы.

Нельзя забывать и варианты самостоятельной работы без привлечения сети Интернет. Так, работа с текстами также предоставляет возможности для совершенствования речевых навыков и умений с помощью заданий по восстановлению деформированного текста или текста с пропусками, редактирование, дополнение текста

собственными рассуждениями и другие. Создание мультимедийных презентаций хотя и вытесняется сегодня более прогрессивными приложениями, является эффективным средством предъявления результатов собственной работы, в которое гармонично включаются диаграммы, графики, таблицы, логические схемы.

Каждому изучающему иностранный язык важна практика в определенном виде речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме. Современные электронные средства позволяют выбирать лучшие, гармонично чередовать и сочетать различные упражнения для отработки каждого вида речевой деятельности. Высокая доля самостоятельности в изучении языка посредством разнообразных информационных технологий обеспечивает эффективность усвоения воспринимаемого материала и большую успешность по сравнению с традиционными видами обучения.

Список использованной литературы

1. Патаракин, Е. Д. Ребёнок – компьютер: диалог XXI века / Е. Д. Патаракин. – 2009. – 100 с.
2. Муратова, Е. Н. Выражение концепта «народ» в английской лингвокультуре / Е. Н. Муратова, А. Э. Сенцов // Молодой ученый. – 2011. – № 10. – Т.2. – С. 36.
3. Как получить образование по Интернету? // Новости Беларуси. Комсомольская правда. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/guide/internet-obrazovanie.html>. – Дата доступа: 25.06.2018.

УДК 372.881.111.1

Н. Г. Новицкая

(МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье рассматривается роль коммуникативных навыков и умений в процессе обучения самопрезентации на уроках английского языка. В данном случае коммуникативные навыки и умения помогают выбрать нужную линию речевого поведения,

которое будет соответствовать поставленной коммуникативной задаче, т. е. формированию положительного образа своего «я». Автор предлагает следующую классификацию коммуникативных навыков и умений: языковые навыки, речевые навыки и умения, технические навыки и умения.

Обучение иностранному языку должно быть направлено не только на формирование языковых навыков, но и на приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка. В современных условиях востребован не просто человек, владеющий иностранным языком, но и человек, умеющий показать себя с лучшей стороны с помощью иностранного языка как на вербальном, так и невербальном уровне. Именно поэтому наряду с обучением собственно языковым навыкам при изучении иностранного языка должно осуществляться обучение коммуникативному поведению, как одному из важных факторов формирования навыков самопрезентации. Согласимся с авторами Гальсковой Н. Д. и Гез Н. И., что «содержание обучения иностранным языкам включает не только то, что можно услышать или увидеть на уроке, что эксплицитно выражено или наглядно представлено предметами учебного процесса, но и их чувства и эмоции, а также те процессы, что протекают в их сознании в процессе познания чужой лингвокультуры» [1, с. 123]. Важным в данном определении является то, что помимо предметного и процессуального аспектов содержания обучения, авторы выделяют также эмоциональный компонент. Так, главное заключение, которое мы можем сделать из вышесказанного сводится к тому, что содержание обучения средствам выражения коммуникативной самопрезентации представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, которые формируют у обучаемых не только способность к самопрезентации в рамках иноязычной культуры, но и помогают создать необходимое для этой деятельности эмоциональное и психологическое состояние.

Принимая во внимание те качества эффективной коммуникации, которые выделяет Грецов А. Г. (речевая компетентность, умение и желание слушать собеседников, внимание и восприимчивость к невербальной коммуникации, эмпатия и чувствительность к эмоциональному состоянию собеседника, способность адекватно менять своё поведение [2, с. 3]), мы предлагаем следующую классификацию навыков и умений, необходимых для её успешной реализации: перцептивно-стратегические навыки и умения, коммуникативные навыки и умения.

В нашей статье мы остановимся на коммуникативных навыках и умениях в обучении самопрезентации на уроках английского языка.

Концепция формирования педагогической компетентности обучающихся, разработанная Г. С. Трофимовой, даёт основания считать коммуникативные умения, которые включают «способность человека взаимодействовать с другими вербально, невербально и молча» [3, с. 26], основополагающими для развития и формирования навыков и умений самопрезентации. Мы полагаем, что они 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, помогающие выбрать нужную линию речевого поведения, которое будет соответствовать поставленной коммуникативной задаче (в нашем случае – формирование положительного образа своего «я»). Следовательно, коммуникативные навыки и умения в нашем случае представлены языковыми, речевыми и техническими навыками и умениями.

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 выразить 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 поддержать 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, самопрезентация или формирование положительного образа своего «я» включает в себя определенные перцептивно-стратегические и коммуникативные навыки и умения. Коммуникативные навыки и умения имеют конкретную цель в обучении самопрезентации. Они способствуют преодолению смыслового, стилистического, фонетического и логического барьеров. Роль коммуникативных навыков и умений в обучении самопрезентации заключается в том, чтобы помочь учащимся конструировать речевое поведение с учётом национально-культурной специфики англоязычного коммуникативного поведения, научить их оперировать языковыми и невербальными средствами самопрезентации. По этой причине к коммуникативным навыкам и умениям, способствующим формированию положительного образа своего «я», мы отнесли языковые навыки, а также речевые и технические навыки и умения.

Список использованной литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-

тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд. – М. : Академия, 2008. – 336 с.

2. Грецов, А. Г. Лучшие упражнения для обучения эффективной коммуникации: учеб. пособие / А. Г. Грецов; под ред. С. П. Евсеева. – СПб., СПбНИИ физической культуры, 2006. – 48 с.

3. Трофимова, Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск, 2012. – 116 с.

УДК 378

И. Н. Пузенко

(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Одним из направлений повышения качества выпускников высших учебных заведений Германии является интеграция высшего образования, науки и производства, направленная на инновационное развитие учреждений образования. Содержательным аспектом образовательной деятельности вузов становятся вопросы и способы повышения качества подготовки кадрового потенциала, способного осуществлять инновационную деятельность и проводить наукоёмкие исследования в новых условиях рынка.

Поиск ресурсов для развития высшего образования и устранения отрыва образования от потребностей производства, повышение качества подготовки кадров, способных к успешной деятельности в условиях высокой конкуренции на рынке труда, представляется возможным проследить на базе модели высшего технического образования в Германии. В качестве примера могут служить Мюнхенский технический университет, Технический университет Дармштадт, Рурский университет в Бохуме, Технологический институт Карлсруэ и другие, где созданы так называемые центры производственного обучения и профессиональной ориентации, чтобы объединить теорию с практикой. Имея глубокие исторические корни, немецкая система высшего технического образования предусматривает тесную интеграцию технического образования и производства. Немецкие университеты готовят квалифицированные

кадры, способные к овладению техническими инновациями, и формируют у них способность непрерывно осуществлять инновационную деятельность. Они нацелены на активное развитие партнёрских отношений учреждений образования и предприятий, которые совместно создают материально-техническую базу профильных университетов. Современный инженер, как известно, должен не только профессионально владеть своей специальностью, ориентироваться в инновационных системах и технологиях, уметь проектировать на компьютере, но и понимать принципы работы станка и знать процесс производств.

Молодым немецким специалистам часто не хватало практического опыта, и сейчас уже с первого года обучения их знакомят также и с производственным процессом. Таким образом, элитные немецкие университеты, взяв курс на инновации, качество и интернационализацию высшего образования, попытались устранить назревшую проблему в подготовке технических кадров путём создания так называемых учебных фабрик (Lernfabriken) непосредственно при высших учебных заведениях. Кроме того, они активизировали также работу по формированию союза родственных вузов и специальностей. К примеру, Мюнхенский технический университет как один из самых престижных университетов страны входит в альянс 9 технических вузов Германии (TU 9). В марте 1915 года он получил на свои научные проекты от Европейского исследовательского совета 8 грантов на общую сумму в 15,4 миллиона евро и занял, таким образом, 1-ое место среди вузов Германии по объёму привлечённых финансовых средств.

На учебных фабриках будущие инженеры постигают азы производственных процессов (как правильно пользоваться сварочным аппаратом, как эксплуатировать фрезерно-отрезной станок, изыскивают возможности оптимального расхода электроэнергии), осваивают рабочие профессии, применяют теоретические знания на практике, делая упор на экологию. Здесь прививают им навыки чёткой организации рабочего места, приучают к чистоте и порядку, поскольку именно это рассматривается как залог экономии времени и основа основ высокой производительности труда. Для реализации творческих идей и промышленной революции, которая подразумевает слияние производственных и цифровых технологий, тут имеются все возможности. Поэтому представители промышленных концернов, разных предприятий и фирм – частые гости технических университетов. Главным предметом их интереса являются инновационные идеи студентов, научные изыскания магистрантов и

научных сотрудников, касающиеся совершенствования и оптимизации процесса производства. Таким способом, они активно включаются в работу интенсивного создания кадрового потенциала страны через отбор и продвижение креативной части молодёжи, способной осуществлять инновационную деятельность [1].

Наиболее талантливые студенты и магистранты, в свою очередь, для руководителей и работников предприятий проводят платные семинары, демонстрируя при этом свои знания и способности, что является выгодным мероприятием для обеих сторон: университеты получают финансовую поддержку, а компании и фирмы – ноу-хау. К тому же, благодаря проводимым образовательным услугам университетов многие фирмы избавлены от необходимости создавать собственные дорогостоящие полигоны для научных исследований и экспериментов. Студенты и магистранты, организующие подобные мероприятия, имеют возможность не только непосредственно контактировать с потенциальными работодателями, но и проявить себя с лучшей стороны. Так, знаменитая немецкая дуальная система обучения совмещает в учебном процессе теоретическую и практическую подготовку кадров, закладывая принципы инновационности в методологию конкурентоспособной немецкой экономики. С появлением при высших учебных заведениях центров производственного обучения, которые представляют собой уникальные производственные площадки как для практической деятельности обучающихся, так и для разных научных экспериментов, задача подготовки квалифицированных технических кадров в стране стала решаться более эффективно. Спецификой концепции этих центров является их тематическая направленность на глобализацию производства, что делает их единственными в своём роде во всём мире. Руководители разных компаний и предприятий финансируют многие проекты, часто читают лекции, проводят практические семинары и организуют дискуссии со студентами.

Степень бакалавра и магистра в университетах можно получить сразу по 2-м специальностям. Поэтому руководство университетов Германии делает ставку на:

а) активное сотрудничество между факультетами внутри университета и разработку общих исследовательских проектов (материаловедение и физика, техника и экономика, информатика и математика, информационные технологии и коммуникации);

б) поддержание тесных контактов и сотрудничество между родственными университетами и зарубежными высшими учебными

заведениями, создание закрытых социальных сетей для родственников вузов и специальностей;

в) разработку специальных (междисциплинарных) учебных программ; совместные научно-исследовательские разработки;

г) плодотворное взаимодействие между университетами и промышленными концернами, предприятиями.

Но прежде, чем проводить любые научно-исследовательские эксперименты, в университетах сначала думают о том, как они отразятся на обществе, экономике и окружающей среде в целом и лишь потом приступают к разработке того или иного проекта. Инновационность и качество академических программ оценивают научные и образовательные организации страны, включая Научный Совет Германии. Их задача – проверить качество инфраструктуры и стандарты обучения, уровень преподавания и дать оценку качества получаемого образования; обеспечить прогресс в его развитии, стимулировать становление и развитие высших образовательных учреждений, а также активизировать реализацию образовательных программ. Ключевым критерием зрелости университета считается умение работать: а) с кадрами; б) со студентами. Поэтому руководство немецких университетов стремится организовать учебный процесс таким образом, чтобы у потенциальных работодателей не возникало сомнений в качестве получаемого образования, а их выпускники могли получить рабочие места по избранной специальности [2].

Германия – одна из самых привлекательных стран среди иностранных студентов (здесь 428 государственных и частных вузов; 250 научных учреждений). Каждый 10-ый студент в Германии – это студент-иностранец. Самую большую группу обучающихся студентов из-за рубежа составляют студенты из Российской Федерации и Украины. По числу иностранных студентов Россия занимает 4-ое место в Германии после Китая, Турции и Индии. Самые популярные университеты среди русских студентов – это Берлинский свободный университет (сейчас здесь обучаются около 300 русских студентов), университет имени Гумбольдта (в 2016 году сюда приехали на учёбу 426 россиян), Технический университет Дармштадт, вуз-новатор (доля русских студентов на начало 20-го века – 25 %), Боннский университет (обучается в настоящее время 200 студентов из России). Это элитные вузы с мировыми связями. По программе «Глобальное образование» абитуриенты России могут пройти обучение за границей при поддержке государства, которое выделяет им специальные гранты. Согласно данным Германской службы

академических обменов (DAAD) за 2016 год в Германии обучаются в настоящее время 300 000 иностранных студентов. Весомых аргументов в пользу немецких вузов несколько:

1) Бесплатное получение 1-го высшего образования, исключая Саксонию. Для студентов из постсоветских республик, которые окончили вуз у себя на родине, обучение в Германии по той или же новой специальности считается первым высшим образованием. Постоянно действует справочная служба «Help Desk», куда может обратиться студент с любым вопросом: оформление документов, визовая поддержка, общежитие, возможность подработки.

2) Зачисление в вузы осуществляется без сдачи вступительных экзаменов. Для студентов из постсоветских республик действует отдельный конкурс аттестатов. Абитуриенты проходят бесплатный тест на профпригодность «Self-Assessment», состоящий из 3 модулей. Более 20 вузов Германии, а в земле Баден-Вюртемберг все вузы, предлагают абитуриентам пройти предварительные онлайн-тесты для самопроверки – подходит им эта специальность или нет.

3) Большое разнообразие образовательных учебных программ на немецком и английском языках (18.498), включая междисциплинарные образовательные программы на стыке родственных курсов, которые гарантируют высокое качество обучения.

4) Получение стипендии, финансовую поддержку студентам оказывают многие стипендиальные фонды Германии.

5) Специальные сервисные службы, менторские программы и тренинги, международные клубы организуют для иностранных студентов (International Office) языковые курсы, экскурсии, вечеринки и многие другие мероприятия типа «Дни знакомств», которые помогают им адаптироваться в новой языковой среде и понять местную культуру. Созданы комфортные условия для учёбы: бесплатный Wi-Fi, читальные залы, библиотека.

Список использованной литературы

1. A Great Place for Knowledge. Engineering. – BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nurnberg, DAAD. –2012. –31 p.

2. A Great Place for Knowledge. Natural Sciences, Mathematics, Computer Science. – BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nurnberg, DAAD. –2013. –31 p.

Н. Ю. Фоминых, Д. В. Еныгин
(РЭУ имени Г. В. Плеханова, Москва)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ МЕТОДИКИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена детальному рассмотрению основных принципов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL – Content and Language Integrated Learning), к которым авторами отнесены: установление единства разобценных системой образования дисциплин и фрагментов знаний; дуальность цели обучения; равнозначность фокуса изучения учебной дисциплины и иностранного языка; принципы фасилитативности и универсальности. В статье приводится краткая характеристика каждого из означенных принципов, а также делается вывод об эффективности использования предметно-языковой методики интегрированного обучения.

Все возрастающие требования к уровню владения иностранным языком в современном мире обусловили необходимость поиска новых подходов и методов обучения, среди которых особое место занимает интегрированный подход, подразумевающий совместное (объединенное в единое целое) изучение разрозненных частей единого знания.

Научно-технический прогресс, постоянно расширяющееся теоретическое знание человечества, рост результатов и качества эмпирических исследований объективно обуславливают интеграцию научного знания по различным дисциплинам. Это подтверждается словами В. В. Вернадского: «рост научного знания XX века быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все более специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубиться в изучаемое явление, а с другой – расширять его охват со всех точек зрения» [1, с. 67]. Следовательно, система образования, ориентированная на разграничение общего знания на отдельные дисциплинарные фрагменты (программы, дисциплины, разделы, темы) не может отвечать реалиям современного мира, удовлетворить потребности общества и его социальный заказ.

Интегрированный подход к обучению иностранному языку, во-первых, подразумевает использование языка в определенном контексте; во-вторых, основывается на интегрированном обучении четырем видам речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо). То есть по своей сущности означенный подход близок к коммуникативному, который стал уже практически традиционным в методике преподавания иностранных языков, однако имеет значительные отличительные черты. Говоря об интегрированном подходе к преподаванию иностранных языков, следует отметить, что наиболее полно его принципы реализуются в рамках так называемой предметно-языковой методики интеграционного обучения, или CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Таким образом, рассмотрение основных принципов предметно-языкового интегрированного обучения является целью данной статьи.

С целью определения основных принципов предметно-языковой методики интеграционного обучения проведем контент-анализ ключевого понятия «интеграция». Согласно определению Толкового словаря русского языка, интеграция означает объединение отдельных частей и элементов в единый целостный, конечный интегральный продукт [2]. Философской основой интеграции и, соответственно, интегрированного подхода является аксиома о всеобщем единстве, которая гласит, что окружающая действительность – это целостная система. Следовательно, наиболее эффективным методом овладения знанием является *установление единства разобщенных системой образования дисциплин и фрагментов знаний*, что и является одним из основных принципов CLIL. Сущность данного принципа заключается в одновременном обучении содержанию учебных дисциплин и иностранного языка.

Вторым принципом в рамках предметно-языковой методики интеграционного обучения является *дуальность цели обучения* – а именно изучение содержания учебной дисциплины и иностранного языка, что, в свою очередь, влечет за собой подробную детализацию целей обучения с обеих сторон (учебный предмет и иностранный язык).

Третьим принципом CLIL считаем *равнозначность фокуса изучения учебной дисциплины и иностранного языка*. То есть это не означает отсутствие приоритетов в учебном процессе, а подразумевает смещение приоритетов обучения в зависимости от целей и задач каждого отдельного занятия или его фрагмента. Сущность данного принципа также заключается в том, что данная

методика не является новой методикой обучения иностранному языку или учебным дисциплинам, а воплощает в учебно-воспитательный процесс идею именно научно-методического и познавательного взаимообогащения отдельных дисциплин.

Четвертый принцип предметно-языковой методики интегрированного обучения, на наш взгляд, это *одновременное изучение и использование иностранного языка в процессе обучения*. Другими словами, целью обучения в рамках предметно-языковой методики является одновременно изучение и использование иностранного языка в контексте. В то время как в рамках коммуникативной методики, изучение языка – одновременно и цель, и средство. Это и является кардинальным отличием предметно-языкового интегрированного обучения от коммуникативной методики.

Реализация данного принципа также основывается на использовании аутентичных материалов, которые должны обладать информационной насыщенностью и нести определенный уровень когнитивной нагрузки для обучающихся. Именно задания с достаточно высокой степенью когнитивной трудности являются мотивирующими для обучающихся.

Данный принцип означает, что содержание дисциплины представлено на иностранном языке, кроме того, общение в учебной аудитории между преподавателем и обучающимися, а также обучающимися между собой ведется только на иностранном языке, то есть реализуется полноценное погружение обучающихся в естественную иноязычную среду с использованием всех форм организации работы и превалированием продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо).

Языковой моделью в этой среде для обучающихся является преподаватель. Причем интенсивность его (преподавателя) поддержки постепенно сокращается по мере продвижения в процессе обучения, то есть по мере формирования лингвистической и предметной компетенций обучающегося. Такая форма поддержки позволяет сокращать как когнитивную, так и лингвистическую нагрузку на обучающегося в процессе изучения содержания новой дисциплины на иностранном языке. Отсюда следующий принцип CLIL – принцип *фасилитативности* (от англ. *facilitate* – поддерживать). В рамках реализации этого принципа познавательный процесс обучающегося сопровождается постоянными посильными комментариями и пояснениями преподавателя, но лишь на уровне,

необходимом обучающемуся для самостоятельной познавательной деятельности.

И, наконец, *универсальность* считаем шестым принципом предметно-языковой методики интегрированного обучения. Данный принцип предполагает возможность использования означенной методики для обучающихся любого возраста и уровня владения иностранным языком. Компетентность выводов авторов и горячих сторонников CLIL Kay Bentley [3], Do Coyle, Philip Hood, David Marsh [4], преподавателей-практиков, а также результаты наших собственных научно-практических изысканий позволяют заключить, что предметно-языковая методика интегрированного обучения является эффективной для обучения как в дошкольном образовательном учреждении, так и в высшем учебном заведении.

Таким образом, рассмотрев основные принципы предметно-языковой методики интегрированного обучения, можно сделать вывод о том, что одновременное изучение иностранного языка и неязыковой дисциплины однозначно является дополнительным средством для достижения образовательных целей и имеет положительные стороны как для изучения иностранного языка, так и неязыковых предметов.

Список использованной литературы

1. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
2. Словарь русского языка С. И. Ожегова / Под ред. доктора филологических наук, профессора Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1983. – 815 с.
3. Bentley, Kay. The TKT Course: CLIL Module / Kay Bentley. – Cambridge University Press, 2010. – 124 p.
4. Coyle, Do. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 174 p.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.091.313-057.875:159.9

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

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Настоящая статья посвящена рассмотрению вопроса управления самостоятельной работой студентов дневного отделения специальности «Психология». Актуальность работы заключается в необходимости принимать во внимание общедидактические и методические принципы обучения иностранному языку, позволяющие структурировать содержание учебного материала, определять формы самостоятельной деятельности обучаемого, реализацию их в соответствии с достижением различных целей. Опыт преподавания английского языка в вузе студентам психологических специальностей показывает, что наиболее деятельностными принципами, лежащими в основе организации самостоятельной работы, является как аудиторная, так и внеаудиторная деятельность.

На сегодняшний момент обучение в высших учебных заведениях базируется на двух ключевых направлениях: профессионально-ориентированное преподавание на аудиторных занятиях и самостоятельная управляемая работа студентов. Приоритетность самостоятельной работы студентов очевидна, поскольку способность реагировать в любой профессиональной и жизненной ситуации, самостоятельно активизировать свою мыслительную деятельность необходима для подготовки квалифицированного специалиста. Самостоятельная работа является распространенной моделью работы в высших учебных заведениях и интерпретируется как технология активного формирования у студентов знаний, умений и навыков, ключевых и базовых профессиональных компетенций, направленных на самостоятельное,

творческое решение задач, возникающих в практической деятельности будущего специалиста, в частности, психологов.

Будучи одновременно и целью, и средством получения образования, самостоятельной работе все-таки не уделяется должного внимания со стороны многих педагогов, поскольку, с одной стороны, она подменяет работу самого преподавателя, лишая непосредственного контакта, что немаловажно при изучении иностранного языка. Во-вторых, эффективность управления этим процессом невысока, поскольку страдает результативность усвоения материала, так как очень сложно сочетать оптимальные способы работы над теоретическим и практическим материалом в тесной связи с практикой. Большинство методистов все же утверждают, что грамотная организация самостоятельной работы, в особенности для студентов дневной формы обучения, не представляет никаких проблем, поскольку доля самостоятельной работы в общем объеме времени на подготовку специалистов не является доминирующей, и успех при обучении иностранному языку зависит от умелого использования формы самостоятельной работы [1, с. 58].

Рассмотрение методологических аспектов организации самостоятельной работы целесообразно начать с уточнения ее видов. Самостоятельная работа студента классифицируется на управляемую и неуправляемую, а в зависимости от места проведения: аудиторную и внеаудиторную. Для аудиторной самостоятельной деятельности студентов преподаватель, используя соответствующие формы организации, подбирает индивидуальную, групповую или парную работу. При этом педагог должен руководствоваться некоторыми приемами и методами для преодоления трудностей в ходе выполнения самостоятельной работы, использовать подходящие средства обучения, предусматривать адекватные дидактические условия для успешного самостоятельного выполнения задания [2, с. 143].

Что касается внеаудиторной самостоятельной работы, то следует отметить, что педагогические условия организации, содержание, формы и методы работы студентов-психологов дневной формы обучения достаточно разработаны. Анализ работы преподавателей кафедры английского языка показывает, что управление и организация самостоятельной работы студентов дневной формы обучения подразумевает использование таких форм, связанных с самообразованием, самообучением и осознанием потребностей в овладении иностранным языком, как тестирование, индивидуальные консультации, предметные и тематические

презентации, коллоквиумы, промежуточные и итоговые контрольные работы, подготовка проектов, создание «портфолио», ведение конспекта по лексико-грамматическому минимуму, чтение, перевод и реферирование научных профессионально-ориентированных текстов. В качестве внеаудиторной работы можно рассматривать и домашнюю работу, которая включает подготовку устного монологического высказывания по пройденной теме, выполнение лексических и грамматических упражнений, подготовку речевых упражнений, позволяющих закрепить навыки говорения и развить коммуникативные способности, подготовку аннотации к научному тексту.

Процесс организации самостоятельной работы студентов-психологов на кафедре английского языка включает в себя также использование электронно-методических комплексов и печатных пособий, подготовленных преподавателем Акулич Ю. Е. для специальностей «Психология», «Социальная педагогика» и «Социальная работа» и размещенных в репозитории на сайте Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Контроль за успешностью выполнения самостоятельной работы студентов осуществляется на основе небольших промежуточных проверочных работ и коллоквиумов.

Отбор содержания самостоятельной работы студентов выполняется на основе рабочей программы по дисциплине «Английский язык», разработанной в соответствии с требованиями Министерства образования Республики Беларусь к качеству подготовки специалистов высших учебных заведений. С учетом индивидуальных особенностей студентов-психологов, их подготовки, профессиональных потребностей и интересов, преподаватели подбирают соответствующие формы организации самостоятельной работы для создания психологически благоприятной среды, способствующей успешному выполнению деятельности.

Следует иметь в виду, что большой дефицит учебного времени, отведенного на изучение иностранного языка для студентов-психологов (как правило, 4 часа в неделю на первом курсе), и невысокое качество подготовки самих студентов сказываются на качестве аудиторной работы, так что нет возможности полностью выполнить нагрузку по программе. Таким образом, преподаватель подготавливает дополнительные задания для самостоятельной работы. Для студентов-психологов можно выделить следующие виды самостоятельных работ:

– аудиторные занятия по выполнению лексико-грамматических упражнений, которые подразделяются на первичные, выполняемые группой в аудитории, и вторичные, выполняемые дома. Исходя из коммуникативной компетенции, упражнения носят не только языковой, но и условно-речевой и ситуативный характер;

– обязательное самостоятельное прочтение и перевод специализированных текстов с целью понимания содержания оригинальных аутентичных источников, дающих возможность изучить терминологический словарь, необходимый для разговорной практики в рамках профессиональной деятельности;

– индивидуальная самостоятельная, в частности, подготовка рефератов и проектов с использованием технических средств;

– индивидуальное консультирование с целью отработки пропущенных занятий на основе индивидуальных заданий по грамматике и лексике или, наоборот, подготовки материала для написания статьи для публикации или участия в конференции.

Следует отметить, что многие студенты-первокурсники в силу своих способностей и наклонностей, личного профессионального интереса, сталкиваются с трудностями при выполнении самостоятельной работы. Как они сами отмечают, трудности вызываются:

– отсутствием жизненного опыта самостоятельно выполнять работу по своему индивидуальному регламенту и срокам;

– большими временными затратами в связи с академической загруженностью;

– отсутствием способности к саморегуляции;

– отсутствием мотивации.

Из этого следует, что организационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов должно быть гибким, вариативным, отражающим возможности практического применения полученных знаний, умений и навыков. Самостоятельная работа должна стимулировать студентов к решению стоящих перед ними профессиональных задач.

Список использованной литературы

1. Листенгартен, В. С. Самостоятельная деятельность студентов: Пособие для преподавателей вузов / В. С. Листенгартен, С. М. Годник. – Воронеж, 1996. – 94 с.

2. Сериков, Г. Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск, 1992. – 227 с.

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

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ

Одним из компонентов коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку является адекватная организация взаимодействия обучаемых с предметом (содержанием) учебного общения, выступающим в виде текста. Текстовая деятельность и чтение как вид речевой деятельности выполняют в иноязычном обучении ряд функций, важнейшей из которых является способность выступать в качестве источника и средства получения информации. Выполнение этой функции основывается на ознакомлении с содержанием текста, определении его темы, извлечении необходимой информации. Решение этих задач возможно на основе использования различных технологий извлечения информации из текста (видов чтения), речемыслительных операций, которые составляют чтение как вид речевой деятельности и соответствующих методических приемов их формирования. В качестве приемов контроля понимания читаемого коммуникативно-ориентированная методика выделяет тесты.

При описании методического потенциала коммуникативной методики подчеркивается важность создания в учебном процессе условий, максимально приближенных к тем условиям, в которых полученные знания, навыки и умения предполагается использовать. Акцент ставится на адекватную этим требованиям организацию взаимодействия участников учебного общения между собой. Однако особенности взаимодействия обучаемых с предметом (содержанием) этого общения, выступающим в виде текста, недостаточно полно описаны в методических исследованиях.

Педагогическая практика показывает, что основной предметной деятельностью студентов в иноязычном обучении является именно текстовая деятельность, и чтение как вид речевой деятельности обеспечивает обучаемых информацией, необходимой для решения как учебных, так и социальных задач. Полифункциональность чтения проявляется в том, что интерпретация текста, включающая его понимание, осознание, присвоение и оценивание информации,

является ориентировочной основой и структурным компонентом для других видов иноязычной деятельности. Чтение также является эффективным средством совершенствования языковых навыков, повышения мотивации к изучению иностранного языка, получения информации о культуре страны изучаемого языка.

Таким образом, коммуникативный подход к обучению чтению ориентируется на использование текста как источника информации. Поскольку любой вид коммуникации всегда мотивирован и целенаправлен, осознание читателем мотива (для чего читается текст) ориентирует читателя на извлечение информации и определяет цель обращения к тексту. Если эти условия отсутствуют, то чтение теряет коммуникативный смысл. Только такой подход к чтению текста обеспечивает учащимся практику в речевой деятельности, создает условия для развития их речевых способностей, позволяет создавать на занятиях коммуникативную обстановку и моделировать реальные ситуации опосредованного общения [1].

Чтение как вид речевой деятельности решает три основные задачи: ознакомление с содержанием текста, определение его содержательной области и извлечение необходимой информации. Решение этих задач возможно при использовании различных видов чтения, речемыслительных операций, которые учащиеся должны совершать во время процесса чтения, и различных приемов формирования умений чтения.

К речевым умениям чтения относится способность использовать различные технологии извлечения информации из текста в зависимости от поставленной задачи. Формирование этих умений осуществляется на основе использования различных видов чтения, целью которых и является извлечение из текста информации в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи. При определении видов чтения методисты исходят из практических потребностей или тех коммуникативных задач, которые решает грамотный человек при обращении к книге. Самые частые случаи обращения к книге в реальной жизни обслуживаются разными видами чтения, которые получили названия просмотрового, ознакомительного, поискового и изучающего [2].

При просмотровом чтении (*skimming*) читающий нацелен на получение самого общего представления о содержании текста, о его теме и о круге вопросов, которые в нем затрагиваются. Для этого достаточно ознакомиться со структурой текста, прочитать заголовки и подзаголовки, отдельные абзацы, то есть осуществить выборочное

чтение, просмотр. На этой основе принимается решение о важности этого источника для читателя.

Целью ознакомительного чтения (reading for gist / reading for the main idea) является анализ и обобщение содержания текста, определение основной коммуникативной задачи текста и выделение его наиболее важных положений. Это быстрое сплошное чтение.

При изучающем чтении (reading for detail) читающий стремится максимально полно и точно понять содержащуюся в тексте информацию, критически ее осмыслить. Поскольку предполагается дальнейшее использование информации текста, то уже в процессе чтения действует установка на ее запоминание. Из-за этого изучающее чтение является медленным, сопровождается остановками и перечитываниями.

Для поиска конкретной информации (scanning) текст прочитывается с целью нахождения заданного количества информации для последующего ее использования в определенных целях.

Использование различных видов чтения не исчерпывает возможностей коммуникативно-ориентированного обучения этому виду речевой деятельности. Другой стороной коммуникативных заданий является характер речемыслительных операций, которые учащиеся должны совершать в процессе чтения. Это может быть извлечение информации, осмысление информации и преобразование информации [3].

Извлечение информации предполагает понимание фактического содержания текста без привнесения в него своего отношения. Этот уровень понимания обеспечивает понимание фактологической цепочки текста. Для него характерно понимание темы текста и его смысловых опорных пунктов. Этот уровень основывается на речевом и жизненном опыте учащихся, дающем им возможность учитывать ситуацию общения, заголовки, подзаголовки, рисунки, подписи, связи с изучаемой темой.

Осмысление информации предполагает интерпретацию прочитанного на основе знания ситуации общения и собственного к ней отношения. Этот уровень понимания предполагает оценку содержания текста на основе его анализа, комментирования и обсуждения главной информации, предполагающими понимание эмоционально-оценочных элементов текста.

Преобразование информации основывается на чтении между строк и характеризуется формированием личного отношения к речевому сообщению и критической оценкой содержания на основе

понимания главной мысли, в том числе и эксплицитно выраженной. Путем соотнесения содержания текста с собственной точкой зрения, знаниями, жизненным и речевым опытом, читающий переосмысливает и интерпретирует полученную информацию и добавляет в нее, по его мнению, недостающую. Таким образом формируются и формулируются собственные мысли читателя по поводу изложенной автором информации и создается так называемый вторичный текст [5].

Третьей стороной коммуникативно-ориентированного чтения является его методическая организация. Р. П. Мильруд указывает на необходимость использовать аутентичные приемы работы с текстом и реальные задания, которые предполагают реагирование на письменные материалы так же, как это происходит в естественных ситуациях общения [1].

Наиболее часто в педагогической практике используются такие приемы, как *jigsaw reading*, чтение с остановками, параллельное чтение и совместное чтение.

Jigsaw activities представляют собой один из приемов, используемых педагогикой сотрудничества и обеспечивающих учебную стратегию, центрированную на учащемся. Задания такого типа чаще всего используется на этапах занятий, посвященных творческому применению языкового материала и формированию речевых умений. Достаточно эффективны они и при формировании умений чтения.

Jigsaw reading представляет собой приём, когда преподаватель делит один текст на несколько фрагментов (логические или смысловые блоки) и предлагает каждому из учащихся прочитать только один из них. После прочтения своего фрагмента ученик должен суммировать его содержание, задать один-два вопроса, объяснить то, что для других осталось непонятным, дать прогноз возможного содержания следующего фрагмента. Результат такого чтения предполагает понимание каждым учеником всего содержания текста.

Методический потенциал приема разрыва информации (*information gap*), на котором основана практически вся коммуникативно-ориентированная методика, эффективен и для обучения чтению (прием «чтение с остановками»). Он может использоваться при работе с текстом проблемного характера и направлен на детальное понимание читаемого. Уже на стадии знакомства с текстом заглавие используется для выдвижения гипотез о возможном содержании текста и создает мотив для его чтения. При

дальнейшей работе важно найти в тексте оптимальное место для остановки, которому предшествует известная информация, а далее следует неизвестная. Учащиеся получают возможность поразмышлять, оценить факт или событие критически, высказать свое мнение и сформулировать гипотезы о содержании следующего фрагмента. Данный прием формирует умения анализировать текст, выделять его главную мысль, задавать вопросы, доказывать свою точку зрения, корректирует понимание и тем самым формирует умения рефлексивного мышления.

Реализации коммуникативно-ориентированного подхода в обучении чтению на иностранном языке также способствует использование параллельного чтения. Учащиеся читают разные тексты по одной и той же проблеме (теме) и затем обмениваются полученной информацией, выясняют сходства и различия, дополняют детали и подробности. Каждый сообщает свою информацию, и вместе создается полная картина информации по изучаемой теме.

Совместное чтение представляет собой чтение одного и того же текста разными учащимися, каждый из которых получает своё конкретное задание по этому тексту. В результате объединение индивидуальных выполненных заданий дает полную информацию и возможность ее интерпретировать.

В собственной практике мы использовали совместное чтение одного и того же текста с пометками и маркировками. По мере чтения текста использовались пометки на полях: известная информация «+», новая «-», думал иначе, не понял, есть вопросы «?». Иногда для пометок использовалась таблица, в которой данные знаки служили заголовками граф. В каждую графу кратко заносилась соответствующая информация. Детальная проработка, анализ и оценка информации текста развивала у учащихся умения мыслить логично; выражать свои мысли и мнение связно и чётко; запоминать и оценивать факты; делать заключения.

Контроль понимания читаемого и сформированности умений чтения на современном этапе развития коммуникативно-ориентированного метода осуществляется преимущественно в форме тестов [2].

Особого внимания заслуживает следующая классификация типов вопросов, учитывающих лингвистическую форму, необходимую для ответа, фактическую и имплицитную информацию текста:

– буквальные вопросы – textual questions – направлены на нахождение конкретных данных и конкретных языковых единиц,

которыми автор выражает свои мысли. Ответ на такой вопрос обычно прямо выражен в одном предложении текста. Иногда сама формулировка вопроса может частично содержать ответ;

– фактические вопросы – *factual questions* – касаются положений и фактов текста, ясно выраженных в отдельном отрезке текста;

– вопросы-толкования – *interpretation questions* – касаются положений текста, которые не совсем явно выражены в тексте или выражены имплицитно (подразумеваются);

– вопросы-выводы – *inference questions* – направлены на сопоставление положений текста со знаниями и опытом читающего;

– вопросы-суждения – *judgment questions* – предполагают изложение точки зрения читающего по тем положениям текста, которые представляют для него интерес.

Таким образом, можно сделать вывод, что только при соблюдении всех положений коммуникативного метода можно сформировать умения чтения как вида речевой деятельности и создать адекватные предпосылки для формирования коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Мильруд, Р. П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р. П. Мильруд, А. А. Гончаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 12–18.

2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. Пособие / С. К. Фоломкина. – М. : Высш.шк., 2005. – 255 с.

3. Зюкова, А. С. Слагаемые иноязычного реального чтения / А. С. Зюкова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 12. – С. 20–26.

4. Вайсбурд, М. Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 19–24; № 2. – С. 33–38.

5. Добромыслова, Т. П. Роль чтения иноязычных научно-популярных текстов в социализации обучающихся / Т. П. Добромыслова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 45–48.

В. Г. Гуд

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос обучения письменной речи в условиях межкультурной коммуникации. Как известно, в последние годы роль этого продуктивного вида речевой деятельности в обучении иностранному языку постепенно повышается, и, в некотором смысле, письменную речь начинают рассматривать как резерв в повышении эффективности обучения иностранному языку. Обучение письменной речи реализуется в учебном курсе «Иностранный язык для специальных целей», в рамках которого осуществляется формирование системы понятий и специальных знаний, необходимых для успешного овладения коммуникативной компетенцией делового общения.

Обучение любому иностранному языку, как известно, представляет сложный и длительный процесс и имеет целью в школе привитие учащимся интереса к иностранному языку и способствует созданию мотивационной предпосылки для дальнейшего углубленного изучения языка на платформе высшей школы. А овладение иностранным языком в высшем учебном заведении ставит перед студентами задачу более качественного, серьезного и глубокого изучения языка, поскольку знание иностранного языка стало настоящей потребностью в современном динамично развивающемся обществе. Без знания иностранного языка уже невозможно получить высокооплачиваемую должность, построить успешную деловую карьеру, получить образование за рубежом, познакомиться и общаться с новыми людьми во время поездок и путешествий, читать книги в оригинале или смотреть фильмы без перевода.

Вышеупомянутые факторы значительно повышают значимость предмета «Иностранный язык» в качестве образовательной дисциплины вуза, так как его специфика требует от студента овладения ключевыми профессиональными компетенциями.

Обучение иностранным языкам на современном этапе в век информатизации и компьютеризации учебного процесса выходит за рамки понятия «овладение иностранным языком» как умения понять

собеседника и выразить свои мысли, а также извлечь информацию из текста. Своеобразный языковой бум, затронувший все возрастные слои населения, определяет новый социальный статус иностранного языка как инструмента многостороннего развития личности и инструмента общения в диалоге культур и межкультурном взаимодействии. В связи с этим одна из основных задач, которая стоит перед любым учителем иностранного языка средней школы и преподавателем иностранного языка в высшей школе на современном этапе, – это обучение иностранному языку как инструменту общения в диалоге культур и цивилизаций, при котором происходит познание культуры стран изучаемого языка и овладение так называемой межкультурной компетентностью. Осуществление обучения иностранному языку в контексте межкультурного языкового общения способствует лучшему усвоению учебного материала и повышению коммуникативно-познавательной мотивации; совершенствованию знаний иностранного языка; обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре; положительно влияет на эмоциональное состояние обучаемых и способствует воспитанию полноценной личности через рецептивные и продуктивные виды деятельности успешно как в аудитории, так и в ходе самостоятельной внеаудиторной работы [1].

Внедрение новых образовательных технологий, ориентированных на широкое использование активных методов обучения, побуждающих студентов к самостоятельной практической и мыслительной деятельности, способствует углублению профессиональной специализации учебного процесса и повышению эффективности и результативности обучения иностранному языку. Так, любой выпускник факультета иностранных языков должен уметь не только методически грамотно организовать урок иностранного языка, но и правильно написать деловое письмо, подготовить хорошую презентацию, успешно участвовать в переговорах и даже уметь устанавливать личный контакт с носителем языка. Принимая это во внимание, был разработан курс делового английского «Иностранный язык для специальных целей», который преподается в 5-м семестре и рассчитан на 60 аудиторных занятий. Программа носит коммуникативно-ориентированный характер и предусматривает развитие основных навыков и умений в области языковой компетенции, которые в дальнейшем позволят студентам использовать приобретенные знания в их будущей профессиональной деятельности.

Общие цели и задачи освоения дисциплины предусматривают:

– формирование у студентов коммуникативной компетенции (языковой, социолингвистической, социокультурной, прагматической);

– формирование способности грамотно оформлять основные виды деловой корреспонденции;

– формирование способности правильно составлять и заполнять стандартизированные документы;

– формирование способности грамотно организовывать устное деловое общение в рамках телефонных разговоров, выступлений, презентаций и переговоров;

– обеспечение корректного (с точки зрения нормы, употребления и стиля, ситуативно- и контекстно-адекватного) использования делового английского языка как средства письменной и устной коммуникации;

– формирование способности и готовности к межкультурному общению и участию в научных и деловых мероприятиях.

Необходимо отметить, что английский язык для делового общения представляет собой объемное языковое единство, которое предполагает овладение техникой ведения беседы, презентации биографических данных, общением по телефону в деловых целях, деловую переписку, технику организации и проведения презентаций и даже технику ведения переговоров. Материал дисциплины организован таким образом, чтобы студент уяснил специфику и характерные особенности того или иного раздела, а также овладел наиболее основными и существенными навыками устного и письменного общения в деловых целях.

Так, в результате изучения дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» студент должен овладеть следующим компонентом формируемой общекультурной компетенции – владение иностранным языком как средством профессионального общения в виде знаний, умений и навыков. Студент должен знать условия и принципы письменного и устного делового общения; основные типы деловой корреспонденции и их структуру; коммуникативные нормы делового общения; общепрофессиональную лексику и лексику по специальности в объеме, необходимом для успешной устной и письменной коммуникации, и овладеть знаниями о национальных особенностях деловой культуры представителей изучаемого языка.

В свете сказанного, данный курс ориентирован не только на расширение вокабуляра и знакомство студентов со структурным аспектом изучаемого иностранного языка, но и на овладение способами речевого поведения в рамках указанных профессиональных ситуаций, что в целом направлено на последовательную подготовку студента к межкультурному языковому общению.

Обучение деловому английскому языку как средству письменной коммуникации представляет интерес в связи с тем, что обучению письменной речи как продуктивному виду учебной деятельности в школе уделяется недостаточно внимания. Однако в вузе в последнее время в рамках новых учебных дисциплин данному виду деятельности стали уделять заслуженное внимание. Владение письменной речью позволяет использовать знание иностранного языка, общаясь с носителями языка при помощи современных средств коммуникации в чатах и посредством электронной почты. В ходе изучения вышеупомянутой дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» написание личных, полуофициальных и официальных писем, необходимость составления анкет и резюме, способность заполнения бланков документов мотивируют студентов к активному овладению письменной коммуникацией на изучаемом языке, поскольку письменная речь все больше проникает в межличностную и профессиональную межкультурную коммуникацию в процессе обучения иностранным языкам. Написание писем неофициального и официального характера проводится с целью передачи адресату определенной информации. Для грамотного написания письма студентам необходимо овладеть этикетными формулами неофициальной и деловой корреспонденции (приветствие, запрос сведений, благодарность, извинения, выставление рекламации, объяснение причин возникших форс-мажорных обстоятельств, запрос о кредитовании, прощание, завершение письма); правилами организации иноязычного письменного текста (знакомство с последовательностью структурных элементов) и соблюдать установленные правила орфографии и пунктуации. Основные виды деловых писем, с написанием которых знакомятся студенты в рамках данного курса, – это докладные записки, письма-запросы, письма-ответы на запросы, письма-заказы, письма-рекламации, письма-ответы на рекламации, письма-кредиты, страховые письма, и вторая группа писем полуофициального и личного характера: поздравления, приглашения, соболезнования, благодарности.

Опыт работы по данному курсу показывает, что начинать обучение письменной корреспонденции необходимо с ряда речевых упражнений. На первом этапе студентам можно предложить упражнения на запоминание речевых формул, клише, используемых как в деловом письме, так и в письме личного характера; способов написания адресов; форм письменного обращения к адресату; способов выражения благодарности и неудовлетворения; подтверждение готовности к сотрудничеству и т. д. Студентам

предлагается проанализировать готовые образцы писем, разные по стилю и характеру, с точки зрения средств изложения мыслей, форм обращения и использования клишированной лексики. Второй этап предусматривает работу студентов по составлению плана письма с использованием необходимых и соответствующих ситуации языковых образцов, фраз, клише и оформлению письма на хорошем грамматическом уровне. На завершающем этапе работы обучаемым предлагается составить письма по заданным ситуациям общения: письмо-запрос или письмо-рекламацию, письмо-кредит или письмо о приеме на работу, страховое письмо или письмо-благодарность и т. п.

Следовательно, если правильно определить цели обучения письменной речи студентов и правильно расставить приоритеты, учитывая роль письменной коммуникации в развитии других умений, можно успешно способствовать формированию системы понятий и специальных знаний, необходимых для успешного овладения английским языком делового общения, и письменной коммуникативной компетенции в целом у будущих выпускников. Три подготовленных практических пособия и разработанный ЭУМК по дисциплине «Иностранный язык для специальных целей» в полной мере способствуют реализации указанной цели обучения письменной речи.

Список использованной литературы

1. Гуд, В. Г. Обучение восприятию иноязычной устной речи в условиях межкультурного языкового общения / В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2015. – Выпуск 7. – Режим доступа: <http://tea4er.ru/home/volume7/3726-2015-04-07-16-48-18>. – Дата доступа: 12.02.2018.

УДК 811.111:378.147

К. А. Зинкевичус

(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматриваются преимущества использования группового сотрудничества при обучении иностранному языку для

повышения эффективности самостоятельной работы студентов. Автор подробнее рассматривает такой вариант группового обучения, как «Групповое исследование», его особенности и этапы проведения.

На современном этапе развития белорусского общества, в условиях социально-экономических и политических перемен, происходящих в нашей стране, важное значение приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов. На первый план в квалификационной характеристике будущего специалиста выдвигается не только его профессиональная компетентность, но и его способность к непрерывному самообразованию, стремление к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике в будущей профессиональной деятельности. Это предполагает вооружение будущих специалистов навыками и умениями самостоятельного приобретения знаний, умением критически переоценивать их с целью последующего развития и использования в практической деятельности.

Формирование навыков самостоятельной работы начинается еще в школе, но, как показывает практика, степень их сформированности большей частью не соответствует требованиям высшей школы, что затрудняет учебную деятельность студентов. Поэтому, начиная с первого курса, студентов необходимо приобщать к систематической самостоятельной работе как в аудитории, так и вне ее.

Как правило, в языковом вузе чаще всего имеют место традиционные формы самостоятельной работы студентов по подготовке к текущим занятиям (выполнение тестов, работа над текстами и упражнениями, составление диалогов, устных тем и т. д.). Эти виды самостоятельной работы связаны с относительно небольшими объемами, с ее регламентацией в плане содержания, с частым текущим контролем, недостаточными возможностями выбора и индивидуализации работы как по содержанию, так и по методам. Все это ограничивает развитие творческой личности, способной самостоятельно решать образовательные задачи. Следовательно, необходимо искать формы работы, где отсутствует жесткое управление со стороны преподавателя.

Одной из таких форм организации процесса обучения иностранным языкам является групповое сотрудничество.

Групповое сотрудничество на занятиях по иностранному языку выступает в настоящее время в качестве одной из наиболее прогрессивных технологий, предполагающих, помимо собственно сотрудничества на уровне группы учащихся, присутствие

обязательной качественной обратной связи как отражения деятельности всех участников учебной группы.

Технология группового обучения была разработана для того, чтобы вытеснить идею соперничества из учебного процесса. Соперничество способствует появлению «победителей» и «проигравших», что ведет к возникновению многих психологических проблем (напряженность, враждебность, страх и др.), которые, в свою очередь, негативно сказываются на познавательной и коммуникативной активности. Сотрудничество на занятии, напротив, поощряет учащихся к совместной работе и взаимопомощи для достижения общей цели.

Идея обучения в сотрудничестве получила свое развитие усилиями многих педагогов в разных странах мира и имеет различия в вариантах реализации. Наиболее популярными вариантами обучения в сотрудничестве выступают «Обучение в команде» (“Student Team Learning”), «Мозаика» (“Jigsaw”), «Учимся вместе» (“Learning together”), «Групповое исследование» (“Group Investigation”).

«Групповое исследование» является, пожалуй, самым сложным для внедрения в учебный процесс вариантом учебного сотрудничества. В отличие от «Обучения в команде» и «Мозаики», студенты должны самостоятельно выбирать тему исследования, планировать и выполнять свою работу. Это предъявляет определенные требования к обучающимся. У них должны быть сформированы как речевые, так и социальные навыки (навыки создания доверия, принятия решений, управления конфликтами и т. д.). Поэтому данный вариант группового сотрудничества рекомендуется использовать на продвинутом этапе обучения.

Выделяют следующие этапы проведения «группового исследования»:

1. Выбор темы. Студенты самостоятельно выбирают тему для исследования в рамках проблемного поля, предложенного преподавателем. На этом же этапе происходит деление на группы (2-6 человек).

2. Совместное планирование. Студенты (при необходимости совместно с преподавателем) определяют цели, задачи и формы работы.

3. Проведение самого исследования. Выполнение намеченной программы может вызвать некоторые трудности, поэтому преподаватель должен внимательно следить за ходом работы в каждой группе и, в случае необходимости, предлагать свою помощь.

4. Анализ проведенной работы. Студенты анализируют полученную информацию с тем, чтобы выбрать оптимальный способ ее презентации.

5. Презентация. Все группы представляют результаты самостоятельно выполненной работы. Преподаватель координирует презентацию материала.

6. Оценка. Студенты (индивидуально или коллективно) и преподаватель оценивают вклад каждой группы в работу класса в целом [1, с. 326].

Как следует из вышесказанного, такая организация процесса обучения меняет модель педагогического общения. Студент выступает в ней в роли субъекта учения, а преподаватель перестает быть единственным источником информации для студентов. Его роль меняется на роль инструктора, консультанта, координатора и сотрудника.

Сегодня все больше преподавателей осознают необходимость использования группового сотрудничества в учебном процессе. Именно групповые формы работы позволяют создать на занятии атмосферу, в которой каждый обучаемый чувствует себя свободно и комфортно, что позволяет ему полностью «раскрыться», проявить свою интеллектуальную активность, речевые и творческие способности, свои чувства и эмоции. К тому же, возрастает мотивированность студентов, их независимость, что, в свою очередь, приводит к повышению самоконтроля в процессе изучения иностранного языка, к стремлению познать и найти самому, а не получить необходимую информацию от преподавателя.

Список использованной литературы

1. Richard, I. Arends. Learning to Teach / I. Arends Richard. – McGraw-Hill, Inc., 1991. – P. 317–344.

УДК 811'233'243

Л. А. Литвинова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА-ОБРАЗЦА

В данной статье рассматривается вопрос обучения диалогической речи на основе диалога-образца. Диалогическая речь является одной из основных форм речевого общения. При обучении

диалогической речи формируются умения слушать собеседника, общаться, вступать и поддерживать разговор с ним на любую тему. Описываются разные приемы обучения диалогической речи и предлагаются методические рекомендации по обучению диалогической речи на основе диалога-образца.

Владение иностранными языками в современном мире, несомненно, имеет важнейшее значение и предполагает умение человека соответствующим образом реагировать на различные ситуации окружающей его действительности, а особую роль при изучении любого иностранного языка играет диалогическая речь, так как является одной из главных форм речевого общения. Люди ежедневно участвуют в общении с разными целями, например, с целью получения интересующей их информации, обмена информацией, мотивирования собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с соответствующими условиями ситуации общения. И, конечно, в условиях современного ритма жизни это все необходимо уметь делать и на иностранных языках. Поэтому предпочтение в обучении иноязычной устной речи, в основном, отдается диалогической речи. Диалогическая речь представляет собой рецептивно-продуктивный вид речевой деятельности, так как каждый из говорящих может выступать в роли и слушающего, и говорящего. Диалогическая речь обладает коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями, так как она включает в себе стимулирующие и «откликающие» реплики; ей свойственна спонтанность, эмоциональность и экспрессивность. При этом диалогическая речь, несомненно, сложнее монологической, так как требует большей напряженности, концентрации внимания и разнообразия используемых речевых образцов. Но именно при помощи диалога отрабатываются речевые образцы, запоминаются структуры, которые могут потом употребляться и в монологической речи.

Обучение диалогической речи – это одна из важнейших задач в современной действительности в теории и методике обучения иностранным языкам, поскольку научить учащихся вести и поддерживать беседу на иностранном языке является непростым делом, следовательно, нужно подобрать такую методику обучения диалогической речи, при которой будут достигнуты высокие результаты, и при этом процесс обучения будет интересным, познавательным, занимательным, и учащиеся будут действительно увлечены тем, что они изучают и будут настроены на результат.

Поэтому в процессе обучения и изучения иностранного языка необходимо самым внимательным образом относиться к правилам, способам и приемам создания коммуникативной атмосферы на занятии, выбору различных ситуаций для обучения диалогической речи на определенных этапах обучения. Также хочется отметить необходимость и важность использования мультимедийных технических средств и другого технического оборудования для обучения диалогической речи. В настоящее время специалисты в области образования все чаще и чаще отмечают тот факт, что изменяется мировосприятие и образ мысли обучаемых, которые не могут представить свою жизнь без использования информационных технологий. Безусловно, это важное обстоятельство не может оставаться без внимания в преподавании иностранных языков и при обучении диалогической речи на основе диалога-образца, в частности.

Говорение – это разностороннее и очень сложное явление, выполняющее в жизни человека функцию средства общения и являющееся одним из видов человеческой деятельности, в результате которого возникает его продукт – высказывание [1, с. 53]. Развитие у обучающихся умений и навыков в соответствии с их нуждами и интересами реализовывать устное речевое общение в разных жизненных ситуациях является главной целью обучения говорению.

В реальной жизненной обстановке в живой диалогической речи обмен репликами во время беседы происходит очень быстро, поэтому спонтанность диалогической речи требует хорошего уровня готовности и владения языковым материалом для умения реагировать на любую ситуацию, так как ключевой психологической чертой диалогической речи является ее ситуативность. Именно ситуативность обуславливает характер речевого поведения собеседников и определяет языковое оформление их речи. Диалогическая речь имеет свои свойства и отличия при выборе языкового материала, оформления и функциональной направленности использования языковых образцов. Для речи всегда характерна эмоциональная окрашенность, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, о чем говорится и что обсуждается. Употребление вводных слов, междометий, реплик-отрицаний, реплик-подтверждений, фраз и выражений оценочного плана, которые выражают ответную реакцию собеседников на полученную информацию, реплик, выражающих удивление, совет, сомнение, пожелания и многие другие – все это присуще диалогической речи.

Научить диалогу на иностранном языке – это совсем нелегкий процесс. Существуют два приема обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный. Сначала рассмотрим дедуктивный прием. В этом случае обучение иностранному языку начинается с целого диалогического образца, который представляет собой структурно-интонационный пример для построения похожих на него реплик. Диалог-образец – это устное речевое высказывание двух и более собеседников, в котором отражены главные количественные и качественные особенности, свойственные диалогической речи, и которое является фундаментом для формирования и развития навыков говорения. Диалог-образец представляет собой несколько диалогических единств. Работа с диалогом-образцом происходит следующим образом: диалог прослушивается целиком, следующим этапом является заучивание наизусть, а потом варьируется лексическое наполнение диалога-образца, далее происходит отработка его элементов. Конечным этапом является подведение и мотивирование учащихся к ведению разговоров на заданную тему [2, с. 45].

Рассмотрим еще один прием обучения диалогической речи – индуктивный. В его основе лежит процесс усвоения элементов диалога, ведущий к самостоятельному ведению разговора в процессе общения с опорой на аналогичную учебно-речевую ситуацию. Поэтому важную роль при обучении индуктивным методом играет совершенствование психологических механизмов диалогической речи; формирование умений и навыков владения и использования языкового материала; развитие умения общаться с собеседниками и правильно реагировать в зависимости от речевой ситуации [3, с. 217–218].

Усвоение новых диалогических образцов целесообразно проводить путем заучивания наизусть небольших диалогов. Таким образом запоминаются фразы-приветствия, обращения, формулы вежливого общения, синтаксические единства, в которых можно изменять ответные фразы:

- *Happy birthday Jessica!*

- *Thank you Nick!*

- *My best wishes.*

- *Would you like to come to my party?*

- *Oh, with pleasure! / I am very sorry, but unfortunately I can't.*

При заучивании диалогических единств наизусть нужно обратить особое внимание на интонацию, характерную для реплик разных видов, и на ее отработку. Разучивание коротенького диалога лучше начинать с восприятия на слух, то есть с прослушивания. В таком случае первое и наиболее яркое впечатление станет отличной

базой для усвоения звуковой формы единства и развития слуховой памяти, что немаловажно при обучении диалогической речи. Но, все же, неправильно ограничиваться одним только прослушиванием разучиваемого диалога-образца и восприятием его на слух, потому что результатом такой работы может стать искажение и неправильное слияние слов либо неверное усвоение лексического и грамматического материала. Именно вследствие этого важным условием дальнейшего разучивания диалога-образца является необходимость подкрепления его зрительным восприятием. А письменный текст представляет собой хорошую опору для повторения диалога вне учебной аудитории.

При работе с диалогом-образцом не следует бездумно повторять и воспроизводить заученный наизусть коротенький диалог. Фразы, которые учащиеся выучили в составе диалогических единств, нужно вставлять в новые сочетания. Желательно добавить для закрепления в диалог реплики, которые использовались в ранее изученных монологических высказываниях, так как важнейшей задачей обучения диалогической речи является усвоение взаимообмена разнообразными фразами в процессе устной речи. Такие реплики не рекомендуется сводить только к схеме «вопросы и ответы на вопросы». Любое общение между собеседниками в основном начинается с общения, а не сразу с вопросов. Когда речевые образцы усвоены учащимися, существенно важно наполнять диалог-образец всевозможными сочетаниями, варьируя и изменяя все элементы диалога-образца. В таком случае учащимися хорошо усваиваются разговорные реплики и формулы, когда можно изменять и взаимозаменять части образца, что обеспечивает лучшее овладение материалом.

Исходя из всего вышесказанного, можно только положительно охарактеризовать использования диалогов-образцов на занятиях при обучении иностранным языкам для формирования речевых умений и коммуникативной грамотности. При таком обучении все учащиеся принимают участие в речевом общении, обеспечивается выработка навыков и умений использования заученных реплик в реальном живом общении, у учащихся повышается стремление к знаниям, мотивация и желание овладеть изучаемым языком.

Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2011. –162 с.

2. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм) / Е. М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.

3. Клименко, А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе: учебн. пособие / А. Д. Клименко, А. А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 389 с.

УДК 378.016:81'373.46:004-057.878

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

ЗНАЧЕНИЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Данная статья посвящена поиску рациональных методов обучения чтению научной литературы, а также вопросам необходимости расширения терминологического вокабуляра и формирования профессионально-ориентированного лексического навыка у студентов неязыковых факультетов. Описаны возможные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе работы со студентами, и предложены варианты их решения.

Современный мир стремительно развивается, особенно это заметно в такой важной сфере, как наука. Ученые предлагают обществу инновационные технологии, совершенствуют методики, поражают нас фантастическими открытиями в области электроники, программирования, медицины и т. д. При этом происходит интенсивный обмен знаниями ученых из разных стран. Перевод научных статей, инструкций, технической документации, патентов способствует не только обмену опытом, но и помогает продвижению и внедрению результатов научных изысканий в практику повседневной жизни.

Научно-исследовательская работа студентов, как известно, – необходимая составляющая обучения в высшем учебном заведении. Особенно это актуально для таких специальностей, как биология, физика, математика, экономика, так как эти науки непосредственно влияют на общественный и технический прогресс. Студенты этих специальностей, как правило, – будущие научные работники, инженеры, экономисты, для которых постоянное совершенствование,

работа с научной литературой и обмен опытом с коллегами за рубежом – не пустой звук и, следовательно, изучение иностранного языка для них является насущной потребностью.

Подготовка научных сотрудников, умеющих работать с иностранной книгой и критически оценивать зарубежный опыт, является важной повседневной задачей. Её выполнение требует постоянного поиска новых рациональных методов обучения чтению научной литературы.

Конечной целью обучения иностранному языку на неязыковых факультетах является развитие умений достаточно бегло читать и понимать оригинальную литературу по специальности. Для этого необходимо обучать основным видам чтения, будь то ознакомительное, просмотровое, изучающее, либо поисковое.

Перевод специальных текстов – это не только монотонная механическая работа. Перевод такого рода требует от переводчика специальных навыков и творческого подхода, достаточного знания предметной области.

Как правило, научный текст лишен эмоциональной окраски и образности. Такие выразительные средства, как метафоры, в нем также отсутствуют. Отличительной чертой данного материала является точное и четкое изложение фактов в определенной последовательности, краткость, сжатость фраз, ясность и объективность, логичность и широкое использование терминологии. Нужно отметить, что отсутствие выразительных средств не является минусом, а наоборот, способствует ясности изложения мысли.

Поскольку в научных текстах широко используется терминология, следует отметить, что существуют различные трактовки слова «термин». Но, в основном, под термином авторы понимают эмоционально-нейтральное слово, которое передает название точно определенного понятия, имеющего отношение к разным областям науки. Использование терминологической лексики позволяет экономно излагать содержание данного предмета и правильно трактовать суть вопроса [1, с. 74].

На любой ступени обучения учебный текст данного типа должен быть интересным для студентов с профессиональной точки зрения, носить воспитательный характер, представлять собой законченное целое, быть доступным по языку и содержанию. Это те требования, которые предъявляют к учебному тексту дидактика и психология.

С точки зрения лингвистики важно, чтобы выбранный научный текст для чтения в аудитории соответствовал норме языка и

стилистически представлял собой отрывок из научной прозы. А с методической точки зрения необходимо, чтобы он соответствовал данному конкретному этапу обучения, методической цели, а также языковым возможностям студентов. Важно учитывать соответствие и программам по профилирующим дисциплинам.

В практике преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах в качестве учебных текстов данного вида используются отрывки из оригинальных источников по специальным дисциплинам, как правило, из научно-популярных журналов, очерков, книг, монографий, которые являются бесценным источником научного материала.

Особенностью научного текста является то, что он состоит в основном из специальных научных терминов, поэтому, чтобы полностью понимать информацию, содержащуюся в научном тексте, надо быть специалистом в данной области науки. Такое положение влечет за собой массу сложностей, так как не многие преподаватели иностранного языка могут похвастаться глубокими знаниями в той или иной научной области.

Преподаватель в процессе работы со студентами на занятии с научной статьей далеко не всегда может перейти вместе с ними границу структурно-вербального понимания текста. Студентам приходится переступать эту границу самим, без помощи и контроля преподавателя.

Для решения данной проблемы можно предложить следующее: на самом занятии работать только над общенаучным адаптированным текстом, который будет понятен как преподавателю, так и всем студентам в группе, текстом, содержащим все необходимые грамматические и лексические элементы для обучения чтению научных текстов. Далее понемногу усложнять грамматический и лексический уровень, в том числе вводя неадаптированные тексты, таким образом, выводя обучающихся на новый, более совершенный уровень.

Постоянно анализируя такие тексты, можно будет научить студентов переходить сначала с преподавателем и под его руководством и контролем, а затем самостоятельно указанную черту, раскрывать на основе структурно-вербальных признаков глубинное содержание и информационную суть текста в целом.

Приобретённые таким образом навыки будут закрепляться и совершенствоваться в процессе самостоятельной работы над более сложными текстами по специальности, когда они будут проходить самостоятельно весь цикл творческого чтения с целью полного проникновения в его содержательные и информационные глубины.

Другими словами, задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам преодолеть страх перед терминологической литературой, научить их анализировать научные тексты, стимулировать к самостоятельной работе над ними, результатом чего несомненно станет стремление самих студентов изучать тексты по специальности и использовать их в своей научной работе.

Хотелось бы также обратить внимание на некоторые особенности перевода научно-технических текстов, работать с которыми довольно часто приходится студентам факультета физики и информационных технологий. При переводе должны учитываться разнообразные факторы. Одним из них является многозначность, когда одно слово может передавать целый ряд значений, которые могут расходиться довольно широко. Научно-технический язык, где основная цель – точность выражения мысли, не допускает возможности различного толкования. В этом случае от переводчика требуется знание предметной области.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что не следует пользоваться формальным подходом, аналогиями с русским языком или полностью полагаться на свою память.

Тексты научно-технического характера содержат сложные грамматические конструкции. В них присутствуют причастия, инфинитивные и герундиальные обороты, незнание которых затрудняет понимание и перевод текста [2].

Поскольку главной задачей является точность перевода, важно грамотно выстраивать фразы, чтобы переводной текст не отличался от оригинального авторского стиля. Отступления имеют место только из-за особенностей грамматического строя языков. Например, в русском языке отсутствует артикль, а страдательный залог употребляется реже, чем в английском языке. Личные формы глагола преобладают в английском тексте, а русскому научно-техническому тексту свойственны безличные и неопределенно-личные обороты.

Нельзя забывать и об особенностях пунктуации в русском и английском языках. Существует еще множество нюансов при переводе специальных текстов, например, разное написание десятичных дробей.

Чтобы учесть все многообразие отличий в лексике, грамматике и пунктуации, можно использовать специальные компьютерные программы. Использование компьютера повышает качество технического перевода и упрощает труд переводчика. Современное программное обеспечение, электронные словари и электронные переводчики позволяют сэкономить время. Однако, следует отметить,

что машинный перевод требует дополнительного редактирования, определения стиля текста, цели его написания. Очень важно в конце работы с компьютером перечитать текст, анализируя каждый абзац во избежание возможных ошибок. При необходимости можно проконсультироваться со специалистом, чтобы проанализировать все нюансы, пропущенные в процессе машинного перевода.

Таким образом, необходимо отметить, что перевод научных текстов, научно-технических в частности, представляет собой ответственное дело, так как от того, насколько качественно он выполнен, зависит точность рекомендаций (например, по эксплуатации оборудования) и правильное понимание научных выводов и формулировок. Следовательно, преподаватель должен ответственно подходить к выбору учебного материала, а также следить за соблюдением всех вышеизложенных правил, которые обеспечивают успешность при переводе текстов различных уровней сложности.

Список использованной литературы

1. Ермолович, Д. И. Основы профессионального перевода / Д. И. Ермолович. – М.: Высшая школа, 1996. – 241 с.
2. Клименко, А. В. Особенности английского научно-технического и общественно-политического текста [Электронный ресурс] / А. В. Клименко. – 2011. – Режим доступа: <http://lingvotech.com/osobenanglnaychnotex>. – Дата доступа: 21.02.2018.

УДК 81'27+378

С. А. Маталыга
(БГУИР, Минск)

СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ УМЕНИЯ ГОВОРИТЬ

В данной статье рассматривается возможность повышения эффективности процесса развития умения говорить с учетом его качественных характеристик за счет учета компонентного состава установок, рассматриваются требования к их компонентному составу, а также рекомендации к технологии создания и использования установок.

Развитие умения говорить предполагает опору на психическое звено деятельности (внутренней, умственной) в единстве с внешней «предметной» деятельностью, активизацию речемыслительной активности, а также поэтапность овладения данным умением. На этом основании средство управления процессом развития умения говорить должно не только учитывать психические особенности студента, но и способствовать развитию его психической сферы. Это является важным с методической точки зрения, поскольку во все практические действия обязательно входят психические элементы и без них нельзя научиться внешним, практическим действиям. Неслучайно различают внутреннее (организация управления обучением посредством попыток активно воздействовать на психические процессы, связанные с овладением студентами знаниями, умениями и навыками) и внешнее (организация управления обучением на основе обобщения чисто внешних проявлений психической деятельности обучаемых) программирование.

Примером внутреннего, произвольного управления может служить эмоциональная регуляция мыслительной деятельности, в нашем случае мыслительная деятельность направлена на овладение иноязычными речевыми умениями. Примером внешнего, произвольного, целенаправленного управления является формирование специальными воздействиями аффективных следов, определяющих эффективность последующего поиска принципа решения, самостоятельного целеполагания. С методической точки зрения важно и то, что управление само собой предполагает требовательное, самокритичное отношение человека к самому себе, к своим мыслям и делам. В контексте развития умения говорить, понимаемого Е. И. Пассовым как способность управлять своим речевым поведением в различных ситуациях общения, можно определить высший уровень управления, который необходимо достичь – уровень самоуправления и саморегуляции, не ограничиваясь при этом сугубо учебными целями. Показателями достижения высшего уровня управления процессом говорения являются: самостоятельное формулирование цели высказывания, самостоятельный выбор способов, средств, времени выполнения того или иного задания, алгоритма деятельности говорения, самостоятельное выполнение выбранной программы деятельности (говоря методическим языком – определение стратегии и тактики высказывания) и, наконец, самоконтроль и самооценка речевого продукта.

На наш взгляд, средой, обеспечивающей эффективное развитие умения говорить, могут быть занятия, построенные на

коммуникативной основе и предполагающие целенаправленное, последовательное овладение речевыми действиями на основе правил цикличности, концентричности и системности. Эти параметры напрямую соотносятся с параметрами управления. Таким образом, непосредственному поиску средств управления должно предшествовать составление программы управления, которая включает в себя: изучение того или иного процесса, его закономерностей, составление системы правил, полностью определяющих течение этого процесса в различных условиях, разработка модели управления и подбор «параметров «входа», позволяющих поддерживать заданное значение «выхода», так как состояние любого звена системы управления влияет на все остальные и, в свою очередь, зависит от них.

Как уже отмечалось, в ходе поиска адекватного средства управления процессом развития умения говорить необходимо учитывать: закономерности процесса развития, особенности (качества) умения как цели управления. К последним относятся:

- целенаправленность как готовность говорящего решить определенную задачу, направленную на собеседника;

- логичность – данное качество обеспечивает последовательность изложения, уточнения, дополнения, пояснения мыслей или фактов, связанных внутренне за счет смысла и содержания;

- структурность (связность) как последовательность изложения, обеспечиваемая внешними специальными средствами языка;

- относительная завершенность в содержательном плане;

- продуктивность как всегда новая комбинация речевых единиц;

- непрерывность, т. е. осмысленная синтагматичность высказывания, отсутствие ненужных пауз;

- самостоятельность высказывания, проявляется в отказе от вербальных, схематических и иллюстративных опор;

- выразительность [1, с. 451].

Необходимо подчеркнуть, что способность осуществлять речевую деятельность не является просто суммой названных качеств, а представляет собой новое интегративное свойство, возникающее как следствие их взаимосвязи. Интеграция всех качеств умения делает его феноменом, означающим новое качественное образование, высший уровень владения речевой деятельностью. Задача преподавателя для развития выше изложенных качеств высказывания у студентов заключается не только в подборе адекватных средств (упражнений), обеспечивающих наличие речевой стратегии и тактики говорящего,

но и в формировании самой стратегической направленности посредством установки к упражнению. Стратегия говорящего может быть детерминирована либо непосредственно установкой, либо опосредованно через однозначность ситуации; может быть также эвристична в зависимости от ориентировки говорящего в ситуации. Отметим, что именно ориентировка в ситуации, выбор задачи, а затем и подбор тактических средств для ее решения и составляют содержание речемышления.

Вернемся к стратегической направленности установки. Средство управления процессом развития умения говорить должно иметь в своем составе компоненты, которые были бы способны создавать мотивационную готовность учащихся к речевой деятельности, обеспечивали функционирование обратной связи и регулировали речевую деятельность. Установка за счет своего компонентного состава (мотивационный, содержательный, деятельностный, организационный) не только ориентирует студента на выбор и употребление ранее усвоенных реплик и различных клише, но и развивает способность вступать в общение, свертывать и возобновлять его, а также способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения [2, с. 374]. Иными словами, речевые упражнения соотнесены с компонентным составом установок и теми функциями, которые каждый компонент призван выполнять в плане управления речевым высказыванием студентов. Видится логичным выделить требования, предъявляемые к установкам как полиаспектным и полифункциональным явлениям в процессе развития умения говорить. Например, Е. И. Пассов выделяет пять групп требований к созданию и использованию установок [2, с. 385]:

1. Требования к установке как инструменту управления процессом развития умения говорить. Здесь речь прежде всего идет об иницировании речевой и интеллектуальной активности студентов за счёт апеллирования к их личному опыту, учёта контекста деятельности, их будущих профессиональных намерений, имеющихся способностей. Установка призвана:

– обеспечивать наличие стратегии и/ или тактики говорящего, то есть иметь речемыслительную задачу, на выполнение которой направлено высказывание студентов;

– обеспечивать постоянную новизну ситуации за счёт вербального и структурного разнообразия речевого материала и опор;

– обеспечивать уровень самостоятельности, требуемый на каждом из этапов развития умения говорить;

– обеспечивать развитие способностей к комбинированию, трансформации и интеграции автоматизированных и неавтоматизированных компонентов;

– интегрировать в себе способы действия с материалом и мотивировать к выполнению этих действий.

2. Требования к установке как средству взаимодействия между субъектами общения. Установка должна обеспечивать личностный, эмоциональный и смысловой контакт.

3. Требования к компонентному составу установок. Установка должна вызвать у студентов потребность в высказывании, направить и организовать речевую деятельность оптимальным образом. Для этого необходимо:

– наличие мотивационного компонента, направленного на мотивирование речевого действия студентов за счет опоры на личностную сферу;

– наличие содержательного компонента, обеспечивающего предмет обсуждения, проблемность и ситуативность, приближая процесс развития умения говорить к реальному процессу общения;

– наличие деятельностного компонента в виде речемыслительной задачи, которая направляет речевые высказывания студентов и стабилизирует их речевую деятельность в рамках заданного направления;

– наличие организационного компонента – способы и формы оптимальной организации деятельности с материальными средствами, которые, в целях достижения самостоятельности высказывания, должны идти от простого к сложному: вербально-содержательные, иллюстративно-содержательные, вербально-смысловые, иллюстративно-смысловые.

4. Требования к установке как средству развития умения говорить. Установка должна:

– обеспечивать развитие и интеграцию всех качеств умения говорить;

– соотносится со стадиями развития речевого умения и его двумя уровнями: операциональным и мотивационно-мыслительным;

– обеспечивать реализацию речевых упражнений в плане их целевого предназначения

5. Общие требования: вариативность, информативность (полезность, полнота, доступность) и экономичность установок.

Обобщая сказанное, можно заключить, что технология создания и использования установок в процессе развития умения говорить должна:

– строиться с учетом целей, задач, закономерностей и стадийности как самого процесса овладения речевым умением, так и особенностей управления этим процессом;

– должна способствовать развитию всех качеств умения говорить;

– стимулировать развитие у студентов способности к комбинированию, трансформации и интеграции автоматизированных и неавтоматизированных элементов умения говорить;

– обладать такими показателями экономичности, как четкость формулировок, максимальность смысловой емкости при минимуме объема.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что эффективность процесса развития умения говорить зависит в первую очередь от того, насколько найденное средство адекватно процессу и насколько данное средство является носителем основных функций управления как системы, т. е. способно управлять процессом развития умения говорить.

Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык, 2010. – 598 с.

УДК 37.091.33-028.22:811'243'342.3

Е. А. Окунева, Е. Ю. Минакова-Бершанская

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается вопрос об использовании аутентичных видеоматериалов при обучении аудированию студентов языковых вузов. В условиях коммуникативно-ориентированного подхода аутентичный видеоматериал служит средством получения как лингвистической, так и

экстралингвистической информации, что является необходимым для формирования коммуникативной компетенции учащихся. В качестве доказательства обоснованности применения видеозаписей на занятии по иностранному языку приводится последовательный комплекс упражнений на основе аутентичного фильма.

Необходимость использования видеоматериалов студентами языковых вузов обусловлена тем, что каждое новое поколение студентов нуждается в личностно-ориентированном подходе. В обучении коммуникативной компетенции при помощи видеоматериалов следует учитывать актуальность произведения киноискусства для обучающихся, их заинтересованность в материале обучения. Эта проблема изучается многими методистами и освещается в работах И. А. Зимней, Е. С. Полат, К. Э. Ковалева, А. С. Лурье, Г. Г. Жоглиной, М. В. Барановой, А. А. Леонтьевой, В. И. Писаренко, Н. Б. Кирилловой, О. В. Кочуковой, Ю. В. Мочаловой [1].

По сравнению с печатным и звуковым материалом, видеоматериал имеет большую лингвокультурологическую нагрузку, и, соответственно, потенциал у него больше, чем у любых других методических материалов. При просмотре видеофильма, сериала или отрывка интервью можно получить не только лингвистическую, но и экстралингвистическую информацию. Принцип, который работает в данном случае – это фактически погружение в языковую среду, как если бы студент поехал в страну изучаемого языка.

На современном этапе возможности этого метода в обучении иностранному языку используются ничтожно мало: для учебников и учебно-методических пособий не существует видеокурсов, в лучшем случае – аудиоприложение. Не разработаны критерии отбора видеоматериала, терминология, методы адаптации и длительность демонстрации видеоматериала.

Таким образом, в условиях коммуникативно-ориентированного подхода при обучении иностранному языку нам представляется необходимым реализовывать возможности, которые предоставляет нам техника, адаптируя занятия со студентами к требованиям современного социума.

Задачей данной работы выступило теоретическое обоснование и разработка методики обучения иностранному языку при помощи современных видеоматериалов.

Существует четыре основных вида видеоматериалов, которые в своей деятельности может использовать преподаватель вуза для

обучения студентов иностранному языку. Все они имеют свои достоинства и недостатки.

Наиболее разработанным и тщательно подобранным по уровню материалом является специально разработанный учебный видеоматериал из современных учебно-методических комплексов. Но недостатком данного вида видеоматериала продолжает оставаться его неаутентичность. Поэтому применять его лучше в совокупности с другими видами материалов. К тому же, на приобретение подобных учебно-методических комплексов у учебного заведения не всегда хватает финансовых ресурсов. Помимо этого, в данном виде материалов отсутствует специализация: видеоматериалы для переводчиков, для специальных целей, деловое общение и т. п.

В большом количестве и в широком доступе имеется продукция современных кинокомпаний, компаний, производящих сериалы и документальные фильмы. Выбор настолько обширен, что позволяет подбирать материалы не только по уровню навыков студентов, но и по темам и даже желаемому варианту языка – британскому, американскому, австралийскому и т. д. Также представляется возможным учесть и специфику, и специализацию студентов (медицинский, деловой, промышленный английский и т. п.). Такой тип видеоматериала является полностью аутентичным, т. е. создающимся на иностранном языке для носителей языка, и не является адаптированным.

Новостные программы позволяют держать студентов в курсе важнейших событий современного мира. Выбирая этот вид видеоматериалов, можно учитывать продолжительность роликов и их тематическую составляющую. К тому же, большим преимуществом данного вида материалов служит в большинстве случаев эталонное произношение (Euronews, BBC news и т. д.).

Последний вид видеоматериалов – это самостоятельная съемка видео для использования в учебных целях. Она осуществляется студентами совместно с преподавателем и включает большой творческий компонент [1].

При выборе материала для просмотра учитываются следующие характеристики видеоматериала:

- 1) языковое наполнение материала, соответствие материала теме занятия;
- 2) соответствие видеоматериала уровню владения языком студентами;
- 3) звуковые характеристики видеоматериала – четкий, понятный звук и в большинстве своем грамотное произношение героев;

4) характеристики качества видеозаписи: четкая картинка в большом разрешении;

5) уровень актерского мастерства, представленный на видеозаписи, должен быть высоким, поскольку при просмотре студент будет получать не только лингвистическую, но и экстралингвистическую информацию: например, он будет наблюдать за артикуляцией носителей языка. Это очень важно, так как имитация при просмотре видеоматериала будет осуществляться и в экстралингвистическом контексте [2, с. 96]. Согласно мнению Дж. Хармера, «паралингвистический контекст дает возможность видеть больше, чем слышать, и тем самым интерпретировать текст шире» [3, с. 14].

Выбор видеоматериала в качестве средства для обучения аудированию желателен, т. к. он повышает мотивацию и внимание учащихся к изучаемому языку. Аутентичность материала позволяет усваивать язык таким, какой он есть, без искажений и адаптации.

Занятие, организованное с применением видеоматериала, должно быть структурировано особым образом. Сам просмотр должен быть разбит на удобные для восприятия смысловые части (длительность определяется в зависимости от уровня владения языком). Каждый просмотр должен сопровождаться тренировочными упражнениями и обсуждением, а при необходимости и вторичным просмотром при возникновении сложности усвоения языкового материала.

Принципы, которые ложатся в основу методического использования видеоматериалов, следующие:

1. принцип развития когнитивной сферы студентов (мышления, кругозора, памяти, внимания);

2. принцип развития социокультурной компетенции, которая понадобится для осуществления эффективного общения с носителями языка или говорящими на данном языке;

3. принцип комплексного подхода;

4. принцип последовательности и иерархии упражнений. Упражнения должны быть направлены не только на получение новой языковой информации, но и на получение знаний о социокультурной жизни страны, традициях. Также важным является корректность использования лексики в рамках определенных коммуникативных ситуаций [4, с. 152–153].

В качестве примера видеоматериалов для обучения аудированию нами был выбран пользующийся широкой популярностью среди студентов и школьников всего мира цикл фильмов о Гарри Поттере. Это не случайный выбор – трудно

переоценить известность и востребованность этого фильма среди почти всех возрастных категорий. К примеру, «Гарри Поттер и Дары Смерти. Часть 2» занимает восьмую строчку рейтинга самых кассовых фильмов мира за всю историю кинематографа. В прокате он собрал 1,34 миллиарда долларов [5]. Языковое наполнение данного фильма соответствует уровню языковых вузов.

Каждый фильм был разбит нами на смысловые части длительностью около 20 минут. Фрагмент такой длительности как нельзя лучше вмещается в 45 минут занятия с учётом выполнения преддемонстрационных и последемонстрационных упражнений, а также позволяет обсудить фильм в ходе этапа речевой практики.

На преддемонстрационном этапе происходит ознакомление учащихся с лексическим наполнением видеоматериала. Желательно не только предоставить прямой аналог на родном языке, но и потренировать языковую догадку посредством синонимии. Например, ко второму блоку просмотра первого фильма о Гарри Поттере для занятия по теме «My first day at university» преддемонстрационные упражнения выглядят следующим образом:

1. Match the words and phrases to their meaning.

Full of; to stop; to hang out; to go close to someone, trying not to get lost; whatever; to suppose; to guess; evidently.

1) *to presume*

2) *to stick*

3) *to reckon*

4) *apparently*

5) *packed with*

6) *no matter*

7) *to end up*

8) *to hang around*

2. Try to guess the meaning of the underlined words.

1) *The vault in a bank was filled with treasures.*

2) *Customers can use the machine to make withdrawals of up to £250 a day.*

3) *Except for one has me stumped and intrigued.*

4) *Do you like peppermint or fruit chewing gum?*

5) *That's a wicked bike!*

6) *Holy Cricket, you're Harry Potter.*

3. Put the following words into the gaps.

Robes, a withdrawal, a spell, beasts, a toad, rotten, wands.

1) *All students must be equipped with one standard size pewter cauldron and may bring if they desire either an owl, a cat or _____.*

2) *Clever as they come goblins but not the most friendly of _____.*

3) *Mr. Harry Potter wishes to make _____.*

4) *It seems only yesterday that your mother and father were in here buying their first _____.*

5) *Oh, that's _____ luck.*

6) *Fred gave me _____ as to turn him yellow.*

7) *You two better change into your _____.*

Во время просмотра необходимо дать минимальное количество заданий, поскольку при их обилии может быть потерян смысл фрагмента, увиденного на экране. В течение просмотра имеет смысл потренировать непосредственные навыки аудирования и смысловозначения, умение воспринимать неречевое поведение участников разговора и особенности произношения конкретного оратора. Ниже представлен пример упражнения, выполняемого во время просмотра.

Fill in the gaps with the words while watching the film.

1) *Quirrell: F-fearfully _____ subject. N-not that you need it, e-eh, Potter?*

2) *Hagrid: Here's where you'll get your _____ and ink, and over there all your _____ for doing your wizardry.*

3) *Griphook: Vault _____. Lamp, please.*

4) *Griphook: Vault _____.*

5) *Ollivander: It is _____ that you should be _____ for this wand when its brother gave you that _____.*

6) *Harry: And, who _____ that wand?*

7) *Hagrid: But one thing's absolutely certain. Something about you _____ him that night.*

8) *Harry: We'll take _____!*

9) *Ron: George swore he got a _____ one once!*

Последемонстрационные упражнения должны в обязательном порядке включать вопросы на рассуждение и обсуждение общего смысла просмотренного материала, а также выявление деталей видеоматериала, контроль глубины понимания увиденного, развитие социокультурных стереотипов. Ниже предложены примеры таких упражнений.

1. Answer the questions below.

1) *What did Harry feel when people at the Leaky Cauldron recognized him?*

2) *What problem did Harry face when he arrived at the railway station?*

3) *What was the platform he had to find?*

4) *What was the name of the train?*

5) *Who did Harry meet at King's Cross and later on the train?*

Describe their appearance.

6) *Do you think it was a good decision to leave tiny Harry at his aunt's? Can you think of a better lot (судьба) for the Boy Who Lived?*

На данном этапе также возможен широкий круг упражнений на перевод с родного языка на иностранный с использованием лексики, употребленной во фрагменте, группировка слов, подбор эквивалентов, тестовые задания, пересказ и т. д.

На четвертом этапе (этапе речевой практики) задействуется творческая составляющая студента, а упражнения направлены на преобразование услышанного материала и использование его для продуцирования сходного или различающегося текста.

1. *Speak about the moment when you met your best friend.*

2. *Speak about your first day at school.*

Так как коммуникативный навык – это важнейший навык, которому стремятся обучить студентов преподаватели, то необходимо понимать, что демонстрация коммуникации, настоящей, аутентичной, со своими шероховатостями должна сопровождать весь процесс обучения. Это не только самый эффективный способ научения языку, но и наиболее мотивирующий, так как он интересен всем. На подготовку занятия с использованием видеоматериала у преподавателя уйдет больше времени, но и учебно-методического эффекта будет гораздо больше. Ведь воспитательный компонент просмотра аутентичного материала также имеет огромную важность. В школе учащиеся повышают уровень морали посредством чтения классики, но помимо этого можно продолжить расширять их кругозор за счет современных аутентичных фильмов по разным темам.

Список использованной литературы

1. Дворжец, О. С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении иностранному языку в рамках элективного курса в вузе (продвинутый уровень) [Электронный ресурс] / О. С. Дворжец // Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – ОмГУ, 2011. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/312/1/aref00047.pdf>. – Дата доступа: 27.02.2018.

2. Пичугова, И. Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения / И. Л. Пичугова // Язык и культура. – 2009. – № 3 (7). – С. 94–99.

3. Harmer, J. How to Teach English / J. Harmer. – L.: Longman, 2000. – 198 p.

4. Сергеева, Н. Н. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей / Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 147–157.

5. Список самых кассовых фильмов [Электронный ресурс] / Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступа: 27.02.2018.

УДК 811.161.1.

Г. Н. Потапова

(Киевский национальный лингвистический университет, Киев)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В предлагаемой статье рассматриваются пути формирования фонетической компетенции при изучении русского языка. Целью работы стало ознакомление с новым методом обучения, включающим одновременное чтение и аудирование поэтических текстов. Автор дает подробный анализ лингвометодических основ обучения русскому языку как иностранному (РКИ), обращает особое внимание на неразрывность связи лингвистики и методики обучения, на связь теории и практики. Доказывает необходимость выделения фонетического аспекта как отдельного курса в обучении русскому как иностранному.

Освоение иностранного языка сегодня становится как никогда актуальным. Эпоха глобализации диктует новые условия существования в поликультурном обществе. Стремление молодежи к «перемене мест», желание не только отдыхать, но и, зачастую, работать за рубежом требует безусловного знания иностранного языка. Очень часто во многих странах, кроме языка страны, используется язык-посредник. По-прежнему для многих таким

посредником остается русский язык. Это и обуславливает неугасающий интерес к его изучению. Сегодня русский язык с большим желанием изучают не только выходцы из СССР, но и китайские, турецкие, сирийские, ливийские и многие другие студенты. Знание языка чаще всего сегодня необходимо им для сугубо прикладных целей: уметь коммуницировать в заданных условиях. А значит уметь «правильно» слышать и воспроизводить услышанное. Задача преподавателя РКИ сегодня заложить основы билингвальной языковой личности. Под билингвальной личностью мы понимаем, вслед за Дж. К. Кетфордом «индивидуума, который попеременно пользуется или может пользоваться более чем одним языком» [1, с. 366]. Другими словами, родным остается единственный язык, а система второго языка накладывается на систему первого. Мы не можем развить вторичную языковую личность до состояния первой, но мы в силах привить максимальные умения и навыки при вторичной коммуникации.

Многие исследователи называют билингвами людей, имеющих два родных языка, при этом формирование языковой личности в рамках обоих языков происходит постепенно в раннем детстве. Такие люди скорее называются амбилингвами (термин, предложенный Дж. К. Кетфордом). Амбилингвы – люди, наделенные особенными языковыми способностями, как показывает статистика, таких людей очень мало. Их обучение происходит по моделям обучения родному языку с раннего детства. Обучить же билингвальному видению мира возможно практически любого человека.

На необходимости изучения второго языка настаивали многие ученые-языковеды. Так, например, Лев Владимирович Щерба в одном из своих выступлений, посвященных методике преподавания русского языка, утверждал, что двуязычие – одно из благоприятных условий для развития ума и наблюдательных способностей «...когда мы является одноязычными, когда у нас один язык, очень трудно сосредоточить наше внимание на средствах выражения мысли, и вот лишь соприкосновение одного языка с другим на почве сравнений, – как одна и та же мысль в разных языках по-разному выражена, – делает нас более восприимчивыми к анализу и восприятию слова, произносимого и читаемого [2, с. 53].

Изучение второго языка – традиция достаточно древняя: «...не ошибемся, если скажем, древнейшая грамматика второго языка – это санскритская грамматика Панини, написанная в IV веке до Р.Х.» [1, с. 367]. Первыми учебниками русского как иностранного считаются словари и самоучители, которые появились в эпоху Петра

Великого. Они носили прикладной характер, ибо были призваны дать минимальный набор языковых клише для использования прежде всего в торговых контактах. Следующей по праву становится «Русская грамматика» Лудольфа, написанная на латыни. В учебнике кроме алфавита размещено шесть грамматических глав, шесть диалогов, трехязычный словарь и рассказ о России. Эта грамматика на долгие годы становится учебником РКИ не только для взрослых, но и для детей. Следующим интересным опытом становится учебник «Руководение в грамматику во Славянороссийскую или Московскую», который был издан в Пруссии в 1706 году. Учебник написан по стандарту учебников немецкого языка того времени. Он содержит трехязычный словарь, грамматический комментарий и диалоги. Однако ни в одном из ранних учебников русского как иностранного не упоминается ни фонетика, ни антропофоника. Это объясняется тенденциями языкознания того времени, которое было ориентировано на изучение письменных памятников, а не живой разговорной речи.

Сложный языковой процесс, по меткому выражению И. А. Бодуэна де Куртенэ, распадается на процесс фонации, аудиции и церебрации [3, с. 127], именно поэтому освоение языка немислимо без усвоения навыков говорения. Появление в конце девятнадцатого начале двадцатого века интереса к изучению живой звучащей речи приводит к лингвистов-практиков к мысли, что при обучении иностранному языку прежде всего необходимо освоение фонетической системы. И. А. Бодуэн де Куртенэ настаивал на том, что для освоения языка необходимо изучать «физиологические средства и функции, с помощью которых достигается языковое общение между людьми» [4, с. 133]. Именно тогда изучение родного или «вторичного» языка способствует развитию ума обучаемого.

Главная задача преподавателя-фонетиста не просто сформировать фонетическую компетенцию учащихся, преподаватель должен научить студента умению скоординировать «ухо» и органы артикуляции. Обучаемый русскому языку должен уметь на слух повторить весь набор артикуляций, соответствующих тому или иному фонетическому сегменту. Р. Дж. Пьетро заметил, что освоение артикуляционной базы иностранного языка возможно для любого человека, потому что нет в языках таких звуков, для произнесения которых требуются дополнительные органы артикуляции.

Исходя из этой задачи, мы можем сформулировать некоторые особенности обучения фонетике. Прежде всего, при усвоении и освоении русской артикуляционной базы необходимо привлекать не

только фонетические, но и логопедические методы и упражнения. Очень часто преподаватель видит свою задачу только в формировании орфоэпических навыков, не обращая внимания на чистоту произношения того или иного звука. Однако постановка произношения и чистота звука – одна из основных задач фонетиста. При порождении и восприятии речи именно звуковой образ, сформированный в сознании говорящего, руководит его артикуляционными движениями. Работая над постановкой русских звуков инофонам следует помнить, что артикуляционная база родного языка формируется постепенно, а при обучении иностранному языку нам необходимо сделать это за относительно небольшой период времени. Преподаватель должен не просто поставить правильное произношение, но и довести его до автоматизма. Эти задачи актуальны как при обучении преподавателей, так и при обучении переводчиков. Особенного внимания заслуживает курс практической фонетики для переводчиков-синхронистов. Логопедические приемы и упражнения подбираются с учетом артикуляционной базы первичной языковой личности.

Довести движения артикуляционного аппарата до автоматизма помогает артикуляционная гимнастика, упражнения для которой подбираются также с учетом артикуляционной базы родного языка.

Эффективным видом работы при формировании фонетических компетенций служит также одновременно чтение и аудирование поэтических текстов, так называемое «аудиочтение». При этом преподаватель использует «поэтический кейс». Поэтический кейс может быть сформирован в соответствии с предпочтениями преподавателя, однако следует учитывать, что лексика стихотворения должна соответствовать уровню владения языком. Наш «поэтический кейс» включает в себя более пятидесяти стихотворений, соответствующих разным уровням владения языком от А1 до С1. Таким образом, он может быть использован в любой аудитории. Метод «аудиочтения» предполагает работу с текстом и его аудио воспроизведением в исполнении профессиональных актеров. Цель этого метода выработать и закрепить компетенции «слушание-говорение», при этом преподаватель не читает текст вслух, это делают профессиональные актеры. Таким образом, «ухо» студента привыкает к разным дикторам. Предварительным этапом работы с поэтическим кейсом становится работа с микротекстом, сложность которого зависит от уровня владения языком инофонов. Таким текстом может стать биография поэта или некоторые интересные моменты, связанные с его творчеством. Далее, при непосредственной

работе с кейсом студентам предлагается текст стихотворения, с ним студенты знакомятся самостоятельно. Рекомендуется предлагать два аудиоисполнения стихотворения. Выбор только двух исполнений обусловлен тем, что при прослушивании большего количества исполнений внимание учащихся рассеивается, и они не могут справиться с поставленными перед ними задачами. Объединяя аудирование и чтение, мы формируем звуковой образ фонетического текста. Одновременно прочитав и прослушав дикторов, студент имеет возможность выбрать из двух вариантов тот, который наиболее созвучен его настроению, характеру и представлению о данном тексте. Следует отметить, что очередность исполнения должна подчиняться принципу от менее эмоционального к более эмоциональному. При изучении стихотворения Роберта Рождественского «Все начинается с любви», рекомендуется сравнить исполнение стихотворения Даниилом Спиваковским <https://www.youtube.com/watch?v=1lKgz0OpPrg> и Максимом Авериным <https://www.youtube.com/watch?v=ahIroXcAa18>. Последовательность исполнения должна быть именно такой. В первом случае, в исполнении Д. Спиваковского студенты имеют возможность вслушиваться не только в интонации, но и в текст стихотворения. Второе исполнение, переполненное эмоциями актера, дает возможность вслушаться в ритмику и интонирование текста. После нескольких прослушиваний очень хорошо прохлопать или простучать ритм стихотворения, а также прочитать его хором, останавливаясь на особенностях интонирования. Выполнив предварительные упражнения, студенты читают стихотворение вслух индивидуально. Такая работа с тестом должна стать систематической, именно тогда будет выработана связь между аудированием и говорением и выработан необходимый навык.

Таким образом, подводя итог всему сказанному, можно сделать вывод, что фонетику необходимо выделять как отдельный аспект на протяжении всего курса обучения иностранному языку. При формировании вторичной артикуляционной базы необходимо работать с логопедическими приемами, использовать артикуляционную гимнастику. Особенно перспективными, как подтверждает практика, стали упражнения по одновременному чтению и аудированию поэтических текстов с привлечением средств массовой коммуникации.

Безусловно в арсенале каждого преподавателя-фонетиста есть свои «изюминки», но используя их, мы все должны помнить, что «порождение языка – синтетический процесс, синтетический в том, подлинном смысле слова, когда синтез создает нечто такое, что не содержалось ни в одной из сочетающихся частей, как таковых. Этот

процесс завершается только тогда, когда весь строй звуковой формы прочно и мгновенно сливается с внутренним формообразованием» [5, с. 107].

Список использованной литературы

1. Кэтфорд, Дж. К. Обучение английскому языку как иностранному / Дж. К. Кэтфорд // Обучение английскому языку как иностранному: сб. ст. Новое в зарубежной лингвистике, выпуск XXV. Контрастивная лингвистика; сост.: д. филол. н. В. П. Нерознака. – Москва, «Прогресс», 1989. – С. 366–386.

2. Щерба, Л. В. Новейшие течения в методике преподавания родного языка / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – Москва, 1957. – С. 50–55.

3. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Об одной из сторон постепенного человечения языка в области произношения в связи с антропологией (1903) / И. А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / Издательство Академии Наук.: сост. В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев. – Москва, 1963. – Т 2. – С. 118–129.

4. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Значение языка как предмета изучения / И. А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / Издательство Академии Наук.: сост. В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев. – Москва, 1963. – Т 2. – С. 129–139.

5. Гумбольдт, Вильгельм фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / Вильгельм фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию / Издательство Прогресс: под ред. Г. В. Рамишвили. – Москва, 1984. – С. 37–284.

УДК 378.147:811'243-057.875

Е. Д. Садовская, С. Н. Мокроусова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

В данной статье речь идет о коммуникативно-когнитивном подходе к преподаванию иностранных языков. В частности, рассматриваются особенности обучения английскому как второму

иностранному языку. Приводится система упражнений для снятия трудностей при обучении аудированию, а также примеры коммуникативных экзаменационных заданий.

При обучении второму иностранному языку студентов языкового факультета особое место занимает аудирование. Проблема восприятия речи на слух была и будет актуальной всегда. При этом неважно, на каком языке – родном для слушающего или иностранном – говорит собеседник. Этот сложный процесс слушания и осознания, который протекает, в основном, скрыто и не всегда поддается контролю, и называется аудированием.

Имеется масса факторов, влияющих на процесс восприятия и понимания речи, начиная с очевидных индивидуальных особенностей и способностей. В самом деле, имея одинаково «устроенные» органы слуха и голоса, не каждый человек способен услышать собеседника, а тем более выразить свои мысли, чувства и намерения одинаково четко и ясно. Еще серьезнее стоит проблема аудирования при обучении иностранному языку. Здесь, в частности, эффективность речевых средств зависит от непосредственно языкового уровня обеих сторон общения, т. е. знаний фонетического и грамматического строя языка, лексического запаса, от стиля и ситуации общения и многого другого.

Однако использование одного и того же языка общения вовсе не означает одинаковое восприятие передаваемых сообщений, поскольку участники процесса коммуникации могут представлять не только разные страны, но и совершенно разные культурные сообщества. Учитывая современные тенденции, при обучении иностранным языкам следует развивать у школьников и студентов способности понимать культуру и образ жизни других народов, а также умение передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства, способствовать всестороннему информационному обмену и усвоению общечеловеческих ценностей [1, с. 4]. Это позволит обеспечить столь необходимый и часто упоминаемый в последнее время диалог культур и удовлетворить потребности страны в социально-экономической области. Вот почему, согласно Образовательному стандарту, обучение иностранному языку во всех типах общеобразовательных учреждений и предъявление требований к владению им осуществляется на основе личностно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов.

Коммуникативно-когнитивный подход – это личностно-ориентированная методическая основа системы обучения, которая предполагает необходимость равного внимания к формированию у

обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям и умениям в речевой сфере [2].

Основными принципами данного подхода к обучению второму иностранному языку являются принципы коммуникативной и когнитивной направленности обучения. Когнитивная направленность выражается в том, что благодаря естественному процессу познания у студентов формируются представления о лингвистических явлениях нового языка, а их роль в осмыслении языковых явлений становится более активной. Так, студенты немецкого отделения с первых же занятий сталкиваются с трудностями, касающимися произношения и чтения. Чтобы помочь им успешно справиться с этими трудностями и овладеть навыками аудирования, произношения и чтения, мы предлагаем следующую систему упражнений. На этапе тренировки новой лексики преподаватель просит студента произнести слово сначала целиком, по памяти, затем – мысленно представив «образ» слова – по буквам, а после этого вспомнить и объяснить, какие правила чтения английских букв и буквосочетаний используются в данном случае, и какие еще варианты произношения той или иной фонемы ему известны. Остальным студентам группы дается задание слушать и, при необходимости, исправлять или помогать отвечающему.

Обладая существенным запасом знаний по первому иностранному и приступив к изучению второго языка, учащиеся способны адекватно воспринимать новую для них языковую систему, анализировать и сопоставлять оба иностранных языка, при этом опираясь и на родной. К примеру, при изучении английской конструкции “*there is / are*” студенты немецкого отделения с легкостью находят ее аналог “*es gibt*” в немецком. Далее они отмечают различие в употреблении форм глагола «*быть*» в обоих языках, а также особенности перевода данной конструкции на родной язык.

Не менее важен и принцип коммуникативности. Основным условием его реализации является работа студентов на базе определенного контекста, а не отдельных, изолированных высказываний. Это создает хорошие предпосылки для развития у студентов умений и навыков диалогического общения. А реальное общение всегда осуществляется в конкретной ситуации, определяемой рядом факторов: местом и временем протекания общения, наличием коммуникативных партнеров, имеющих свои коммуникативные намерения и ряд характерных особенностей – возраст, уровень речевого и общего развития, род занятий, социальный статус, интересы, определяющие предмет общения.

При работе над темой «Покупки», например, студенты на заключительных уроках обсуждают способы совершения покупок,

что их устраивает (или не устраивает) в работе различных магазинов, а также преимущества и недостатки рыночной торговли. Живой отклик неизменно находят такие темы, как «Роль кино/театра в жизни современного человека», «Любимые музыкальные жанры и исполнители», «Виды изобразительного искусства». Не остаются в стороне студенты и от актуальных проблем современности: «Спорт и здоровый образ жизни», «Средства массовой информации» заставляют их задуматься и по-новому взглянуть на привычные вещи. В итоге на экзамене ребята успешно справляются с коммуникативными заданиями типа: *«Почему, на ваш взгляд, дети часто мечтают о профессии актера/актрисы?»*, *«Что бы вы предпочли: посмотреть драматический спектакль или послушать оперу?»*, *«Станете ли вы отговаривать своего ребенка от занятий живописью?»*, *«Считаете ли вы, что Олимпийские Игры и впредь будут столь же популярны?»*, *«Какими, с вашей точки зрения, должны быть нравственные нормы журналистики?»*

Как уже упоминалось, современный процесс образования неразрывно связан с диалогом культур. Слышать и понимать собеседника немислимо сегодня не только без соответствующей лингвистической базы, но и без знания лингвокультурологических особенностей того или иного носителя языка. Главная цель языкового образования – формирование поликультурной многоязычной личности – означает формирование культурной, толерантной личности, понимающей иную культуру и признающей ее право на жизнь, а также знающей нормы и правила речевого и неречевого поведения в ином языковом сообществе [3]. С этой целью на занятиях по практике английского языка мы предлагаем студентам немецкого отделения совершить экскурс в историю и географию страны изучаемого языка, подумать, почему английский язык так распространен в мире, какие географические особенности Великобритании и исторические факты способствовали формированию столь сложной системы правописания и произношения английского языка и т. д.

Однако нельзя быть свободным от своей собственной культуры при изучении иностранного языка. Именно поэтому при изучении темы «Живопись» студентов просят вспомнить, например, кого из прославленных русских пейзажистов напоминает выдающийся английский художник У. М. Тернер, или какой знаменитый живописец-передвижник писал портреты многих известных писателей, репродукции которых и сегодня украшают стены кабинетов литературы в любой из наших школ. А в разделе «Отдых» большой интерес

вызывает тема праздников в англоговорящих странах. Помимо получения новых знаний об исконно английских и американских праздниках, студенты с удовольствием погружаются в анализ и сопоставление особенностей кухни, обрядов и традиций празднования Нового года, Рождества, Дня матери в Великобритании и в нашей стране.

Язык является инструментом общения, с одной стороны, и инструментом познания, с другой. Эти две стороны обучения языку – получение знаний о языке и получение знаний при помощи самого языка, сегодня в методике иностранных языков воспринимаются как равнозначно важные процессы и служат формированию адекватного представления о лингвистическом явлении и об умении использовать это явление в реальной коммуникации [4].

Список использованной литературы

1. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко, Н. Е. Лаптева, А. П. Пониматко // *Замежные мовы*, 2015. – № 4. – С. 3–8.

2. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5640651/page:18/>. – Дата доступа: 25.01.2018.

3. Кулинич, А. Н. Методические подходы и принципы реализации коммуникативно-когнитивного личностно ориентированного подхода [Электронный ресурс] / А. Н. Кулинич. – 2017. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/589915/>. – Дата доступа: 25.01.2018.

4. Соловьянова, Т. А. Когнитивный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Т. А. Соловьянова. – 2014. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-4340>. – Дата доступа: 13.02.2018.

УДК 37.091.33:811'243

Е. А. Чернякова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОСОБЕННОСТИ РЕФЕРИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются методические особенности работы с текстом на неязыковых специальностях вуза, в частности рассматриваются методические особенности реферирования

текстов по специальности. Автор выделяет основные принципы пересказа содержания научной статьи, представляет схему реферирования научных статей, анализирует особенности работы с текстами различной степени сложности.

На сегодняшний день владение иностранным языком воспринимается как неотъемлемая часть подготовки специалистов различных специальностей. В требованиях к знаниям и умениям в области иностранного языка отмечается, что будущий специалист должен уметь анализировать специальные, общенаучные и социально-политические тексты на иностранном языке, а также за время учёбы в вузе приобрести навыки составления аннотации и реферирования специальных текстов [1].

И если развитию умений чтения и перевода научных текстов отводится достаточно большой процент учебного времени на неязыковых специальностях (ведётся постоянный поиск новых рациональных методов обучения чтению текстов по специальности, разрабатываются многочисленные пособия с лексическими упражнениями на пополнение словарного запаса студентов и развитие умений просмотрового, изучающего чтения и т. д.), то реферированию научных текстов часто уделяется недостаточно внимания или этот вид деятельности сводится к элементарному сокращению текста, «скачиванию» материала из Интернета, механическому переписыванию учебника. Однако использование учебного реферирования на занятиях по иностранному языку позволяет приблизить педагогический процесс к потребностям жизни. В то же время эти виды работы над текстом являются прекрасным способом обучения, который вырабатывает активный поисковый характер восприятия речи, формирует установку на смысловой анализ содержания, помогает преодолеть вербализм обучения, ускоряет темп чтения, воспитывает внимание к языковым средствам текста.

Известно, что результатом реферирования является получение реферата (изложение основных положений статьи или книги). Можно выделить два основных вида рефератов: реферат-конспект (информативный; содержит более полное изложение содержания); реферат-резюме (индикаторный; приводятся только основные положения, тесно связанные с темой реферируемого материала. Рефераты бывают также монографические или обзорные.

При составлении реферата используется более или менее единообразная схема. Так, процесс реферирования научных статей включает в себя:

- изложение существа документа;
- формулировку цели работы, сведения о методике и ее сравнительной точности;
- пересказ содержания документа;
- предоставление выводов автора и указанные им возможности и пути практического применения результатов работы;
- указание названия и места нахождения учреждения, в котором проводились исследования, а в заключение делаются ссылки на наличие библиографии и иллюстрированного материала.

Существуют определенные принципы пересказа содержания научной статьи:

1. В содержании выделяется главное, материал излагается сокращенно, сжато.

2. Исключаются второстепенные факты, детальные описания, примеры, исторические дискурсы; в отдельных случаях исключаются имена собственные, ссылки на опубликованные работы.

3. Однотипные факты группируются, им дается обобщенная характеристика.

4. Цифровые данные систематизируются и обобщаются.

5. Если основная мысль сформулирована в тексте недостаточно четко, она должна быть конкретизирована и выделена в реферате.

6. Язык оригинала претерпевает изменение в сторону нормативности, нейтральности, простоты и лаконичности, т. е. исключаются образные выражения, эпитеты, вводные слова, несущественные определения, обстоятельства, дополнения.

7. Происходит разукрупнение сложных синтаксических конструкций, сокращение количества придаточных предложений, замена их более простыми оборотами.

8. Исключаются также всякого рода зачины и концовки, типичные для газетных очерков, обращенные к читателю риторические вопросы и т. п.

Естественно, не каждая статья подвергается всем перечисленным операциям. Все зависит от жанра, стиля, особенностей языка. Язык научной прозы в процессе реферирования обычно несколько упрощается: реферирование публицистических очерков, как правило, требует устранения избыточности сообщения.

Большую роль при обучении реферированию играет правильный подбор текстового материала. Многолетняя практика показывает, что использование научно-популярных и технических текстов, содержащих новую ранее неизвестную информацию по будущей специальности вызывает познавательный интерес у

студентов, повышает уровень мотивации к овладению иностранным языком. При отборе следует принимать во внимание информационную ценность текстов, логичность изложения, доступность для понимания и в то же время достаточную трудность. Перегруженность незнакомым материалом отвлекает от основной задачи, мешает при первом знакомстве с текстом уловить его общий смысл. Слишком легкий текст не требует умственного напряжения и поэтому приносит мало пользы.

Прежде чем студенты получают задание прореферировать текст, с ними необходимо провести основательную подготовительную работу, отрабатывая отдельные элементы этого сложного комплексного умения.

Такая подготовительная работа должна проводиться на аудиторных занятиях и в процессе обучения чтению специализированной литературы. При работе необходимо использовать следующие приёмы:

- расчленение текста на смысловые куски – это учит анализу содержания;

- озаглавливание этих кусков или составление плана – что приучает к синтезу отдельных элементов текста;

- сокращение текста – учит отделять основное от второстепенного;

- перифраз лексический, грамматический, смысловой – учит наблюдению за языком, передаче одной и той же мысли разными средствами.

Таким образом, при обучении автоматизированной обработке научно-технического текста (в данном случае реферированию и аннотированию) необходимо обучать алгоритмам терминологического анализа, выявлению и учёту композиционно-логической, дискурсивной организации текстов. Лексика терминологического характера по будущей специальности обычно изучается на аудиторных занятиях в процессе обучения чтению и переводу и достаточно хорошо усваивается студентами. Сложность в написании реферата на иностранном языке возникает часто из-за неумения оперировать семантически и грамматически разнородными словами и выражениями общенаучной речи, используемыми как дискурсивные маркеры. Целесообразно на предварительном этапе работы с текстом вводить в вокабуляр студентов подобные слова и словосочетания [2]. Такие выражения по функционально-семантическому принципу можно разделить на несколько разрядов:

1. структуризация текста, актуализация внимания (далее, наконец, перейдём к, в завершение);

2. логические и причинно-следственные связи (по этой причине, в силу сказанного, однако);

3. выделение, сравнение, цитирование и т. д. (как пишет автор, к примеру, с одной стороны);

4. авторская оценка, в широком её понимании (по-видимому, к сожалению, с успехом представляется);

5. общенаучные переменные (следствие, проблема, теория) и устойчивые словосочетания с ними.

Предварительная работа начинается с беглого просмотра текста и ознакомления с его общим смыслом. Далее идёт более внимательное чтение текста, определение значения незнакомых слов по контексту с помощью, опор, имеющихся в словах, или по словарю. Результатом должно явиться достаточно полное понимание содержания текста и его основной идеи. Затем следует смысловой анализ текста и отбор материала в соответствии с поставленной задачей.

Рекомендуется распределить материал статьи на три группы по степени его важности:

– наиболее важные и существенные сообщения, требующие наиболее полного и точного отражения в реферате;

– второстепенная информация, передаваемая в более сокращённом виде;

– малозначимая информация, которую можно опустить.

Возможны два подхода к отбору материала, который будет отражен в реферате – объективный (отражает подход к содержанию документа автора оригинала) и субъективный (отвечает интересам, направленным на определенные аспекты реферируемого сообщения). В процессе обучения цель реферирования первоначально может сообщаться преподавателем. При этом он может предложить разные задачи при реферировании одного и того же текста. Затем можно предложить студентам самим выдвигать разные варианты задач, которые можно решать в связи с реферируемыми текстами.

Следующий этап – организация отобранного материала, языковая обработка и изложение. Учебное реферирование целесообразно проводить сначала в устной, а затем уже в письменной форме.

Когда студенты непосредственно приступают к реферированию, полезно периодически проводить «защиту» рефератов. Для этой цели нескольким студентам можно дать для реферирования один и тот же текст. Затем один из авторов реферата дает ему обоснование, т. е. рассказывает, что он отобрал из основного текста, по каким соображениям и каким образом изложил отобранный материал. Другие авторы однотипного реферата вносят свои поправки. Можно

раздавать рефераты для взаимного контроля и использовать другие методические приёмы.

Наряду с реферированием на занятиях необходимо использовать и такой вид работы над текстом, как аннотирование.

Аннотация отвечает на вопрос: «О чем говорится в первичном тексте?», дает представление только о главной теме и перечне вопросов, затрагиваемых в тексте первоисточника. Аннотация требует умения суммарно, в нескольких словах передать то, о чем говорится в тексте. При этом требуется максимально возможная степень обобщения. Очень важно научить студентов отделять информацию, касающуюся предмета изложения, от самого изложения. Существенную роль играет точность оформления аннотации: указание фамилии и инициалов автора, точное наименование работы, год и место издания, издательство, страницы (если речь идет о статье). Работа над аннотацией прививает студентам навыки оформления библиографии.

Реферирование и аннотирование, как и любой другой вид работы с использованием иностранного языка, не может быть самоцелью – это всегда средство получения материала для достижения другой цели. В учебном процессе такой целью может быть подготовка доклада или сообщения, написание научной статьи или участие в студенческой конференции. Если перед студентами поставлена такая цель и они должны самостоятельно подобрать материалы и переработать их, то реферирование перестает быть чисто учебным упражнением и становится реальным средством получения и передачи знаний. При этом мотивация учебной деятельности, связанная с реферированием, становится значительно более сильной, и эффективность таких занятий возрастает во много раз.

Подготовка научных сотрудников и практикующих специалистов, умеющих работать с иностранным материалом и критически оценивать зарубежный опыт, является важной насущной задачей, поэтому развитию умения излагать в письменной форме краткое содержание прочитанного материала следует отводить значительную часть аудиторной и самостоятельной работы студентов на неязыковых специальностях.

Список использованной литературы

1. Маркушевская, Л. П. Аннотирование и реферирование (Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов) / Л. П. Маркушевская, Ю. А. Цапаева. – СПб ГУ ИТМО, 2008. – 51 с.

2. Семенова, Л. В. Методика составления реферата / Л. В. Семенова. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1924337.html>. – Дата доступа: 15.04.2018.

УДК 378:61:811.111

Г. И. Шаранда
(БГМУ, Минск)

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ (ПЕРЕСКАЗУ) НА ОСНОВЕ МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА

Цель статьи – доказать важность владения студентами комплексом иноязычных компетенций, которые обеспечивают полное понимание информации при обучении профессионально ориентированному чтению. Для этого необходима тренировка языковых, речевых и смысловых средств текста, что можно достичь при обучении монологическому высказыванию. В статье подробно рассматриваются приемы и способы обучения монологическому высказыванию, которые свидетельствуют о новом подходе к осуществлению неподготовленного говорения.

Современные методики обучения иностранному языку ориентированы на формирование у студентов устойчивых навыков и умений не только воспринимать и воспроизводить информацию, но и критически её оценивать на основе базовых знаний по специальности, а также применять её на практике.

Если текст является моделью использования конкретного языкового и речевого материала, то «продукция» предполагает построение самостоятельного высказывания с использованием языковых и речевых средств текста.

Стратегия чтения текста предполагает проникновение в его содержание. Если цель – понимание только основного содержания, то можно оперировать основными фактами и идеями текста. Если же цель – полное и точное понимание, то студент должен не только уметь сформировать основную мысль и высказать свое мнение, но он должен также знать детальное содержание текста, уметь его пересказать и построить свое собственное высказывание на основе информации, которая содержится в тексте.

В неязыковых вузах наибольший интерес представляет концепция профессионально-ориентированного чтения, из которой следует, что чтение как вид коммуникативной деятельности объективно существует только в плане восприятия и понимания печатного текста. Поэтому чтобы студенты могли читать литературу на иностранном языке, они должны владеть комплексом иноязычных компетенций, которые обеспечивают полное понимание информации, имеющейся в тексте. И этому виду чтения в неязыковом вузе необходимо обучать, так как очень часто приходится понимать не только текст в целом, но требуется также его полное, глубокое понимание, когда речь идет, например, о каком-либо методе лечения или об устройстве прибора и правилах его применения. Поэтому сначала текст читается для понимания его основного содержания, а затем послетекстовые упражнения ориентируют на многократное возвращение к тексту, чтобы понять детали и проникнуть в подтекст.

Разумеется, понятно, что навыки и умения говорения невозможны сразу после восприятия (рецепции) текста. Для этого необходима тренировка языковых, речевых и смысловых средств текста. И это можно достичь при обучении монологическому высказыванию, которое является промежуточной репродуктивной стадией на послетекстовом, то есть речевом этапе тренировки языкового материала после его введения и тренировки на доречевом этапе.

Монологическое высказывание (пересказ) следует отличать от ряда других видов трансформируемого текста как, например, аннотация, реферирование, критическая рецензия, которая относится к так называемой, репродуктивно-продуктивной или продуктивной речи. Монологическое высказывание (пересказ) является сугубо репродуктивным видом речи. Это очень близкая к исходному тексту передача содержания от 3-го лица, имеющая стилистически нейтральный характер, когда все трансформации текста носят чисто языковой (грамматический и лексический) характер.

К важнейшим функциям монологического высказывания (пересказа) относятся совершенствование фонетических и грамматических навыков речи; формирование навыков построения монологического высказывания; контроль степени сформированности всех умений и навыков; умение строить свою речь, ориентируясь на корректный текст.

Эффективному монологическому высказыванию необходимо обучать специально. На первой ступени обучения монологическому высказыванию можно использовать такие приемы, как: перевод прямой

речи в косвенную; замена временных форм; употребление местоимения 3-го лица; употребление связывающих элементов (коннекторов) для сохранения причинно-следственных связей исходного текста. Такая тренировка способствует выработке автоматизма языкового оформления пересказа, и студентам потребуется сосредоточить все внимание лишь на содержательной стороне.

Предполагается также, что до пересказа студенты владеют содержанием текста и первично закрепили незнакомые слова, то есть провели всё необходимое для «обработки» текста.

Предтекстовые упражнения очень важны. Во многих учебниках они просто отсутствуют. В них должны содержаться задания по снятию лексических и грамматических трудностей, выявлению основной мысли и второстепенных фактов, причинно-следственных связей, а также задания на усвоение языковых единиц. Все предтекстовые упражнения должны обеспечивать «вхождение» в текст, снятие лексических и грамматических трудностей, усвоение лексики.

При обучении монологическому высказыванию важное место отводится контролю понимания содержания текста. Причем считается, что перевод на родной язык текста, предложенного для пересказа, как контроль его понимания, является одной из главных ошибок. Здесь существует множество одноязычных вербальных и невербальных способов без использования родного языка.

В качестве вербальных способов широко практикуются проблемные вопросы и тесты на множественный выбор, на заполнение пропусков, на последовательное изложение, на правильные/неправильные утверждения.

Примерами невербальных способов могут быть следующие: нарисовать картинку или несколько картинок, отражающих содержание текста; начертить маршрут; расставить мебель в кабинете врача на рисунке и т. д.

Обучение пересказу проводится на занятии. Здесь полезно использовать такие алгоритмы, как:

- пересказ текста по вопросам (вопросы задаются преподавателем в хронологической последовательности достаточно подробно к абзацам);

- пересказ по отдельным ключевым словам и словосочетаниям (лексико-смысловым опорам);

- пересказ по картинкам (если таковые имеются в тексте);

- пересказ по плану;

- пересказ по заведомо неправильным утверждениям (пересказ-«опровержение»);

– пересказ по вопросам, требующим разъяснения содержания исходного текста (пересказ-объяснение);

– пересказ по сюжетным вехам в нарушенной хронологии (пересказ-восстановление хронологии).

Весьма эффективным приемом на уроке оказывается работа в парах, когда студенты помогают друг другу и исправляют при необходимости коллегу, а преподаватель, переходя от одной пары к другой, осуществляет мониторинг. Такая деятельность даёт возможность студентам тренироваться в репродуктивной речи в отличие от традиционного контроля индивидуальных ответов, которые направлены сугубо на исправление ошибок.

Если пересказ текста задается студентам на дом, то они должны работать в соответствии с вышеуказанными алгоритмами, то есть прочитать текст (абзац) про себя, затем вслух и проговорить его содержание; составить план текста и проблемные вопросы к нему; выписать ключевые слова (лексико-смысловые опоры).

Очень важным обстоятельством является и то, чтобы студент постепенно освобождается от привязанности к грамматическому оформлению текста (вызубривания текста), то есть механического заучивания, и может сознательно овладевать информацией воспринятого текста, что способствует формированию навыков и умений репродуктивной и продуктивной монологической речи.

Таким образом, монологическое высказывание на основе текста – это предпосылка для осуществления неподготовленного говорения. Конечно, текст должен служить стимулом для обсуждения самых разных проблем, но высказывание на основе текста зависит в первую очередь как от способов работы над ним, так и от правильно сконструированной схемы знаний.

УДК 372.881.111.1

М. Ю. Ширяева
(БГМУ, Минск)

ОБУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В БГМУ

В статье рассматривается вопрос обучения чтению в медицинском вузе как виду речевой деятельности. Рассматриваются подходы к обучению различным видам чтения специальных текстов,

что является неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалиста-медика. Также приведены возможные послетекстовые упражнения, способствующие более полной переработке информации.

Сферой интересов будущих специалистов медиков являются научные тексты медицинской направленности. Медицинский работник должен уметь ориентироваться в медицинских картах пациентов, знать о новейших фармацевтических препаратах, о последних разработках высокотехнологического оборудования и методах лечения. Английский язык является международным языком для обмена информацией и полученными научно-исследовательскими достижениями в профессиональной и научной сфере. Следовательно, владение иностранным языком, английским в частности, дает возможность профессионального роста, самосовершенствования и продвижения по карьерной лестнице.

Обучение иностранному языку на современном этапе образования является тексто-ориентированным, так как текст – это основная единица вербальной коммуникации, а работа с тематическими текстами – это главная составляющая любой методики преподавания иностранного языка. Аутентичные тексты содержат грамотные речевые обороты, устойчивые выражения и распространённые фразы, а также крылатые выражения, без которых ежедневная речь как разговорная, так и профессиональный сленг практически не обходится. Следовательно, развитие навыков чтения помогает реализации умения хорошо читать и говорить на любом языке.

Различные виды чтения – это совокупность действий в определенной последовательности, которые обусловлены конкретной целью и характеризуются «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [1, с. 292].

К. С. Фоломкина классифицирует основные виды чтения как: просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее [2, с. 12].

При работе с специальной литературой важную роль играет просмотровое чтение, позволяющее значительно расширить кругозор и межпредметные знания. Просмотровое чтение (scanning) – один из основных видов чтения, необходимый для поиска или извлечения информации / основных идей текста во время исследования, и представляет собой получение общего представления о содержании той или иной статьи / книги. Во время просмотрового чтения особое внимание уделяется заголовкам, словам и словосочетаниям,

выделенным жирный шрифтом или курсивом, терминологии, подписям к фотографиям, а также аннотациям и выводам. Ключевые термины используются в качестве средства оценки релевантности текста.

Поисковое чтение ставит цель найти конкретную информацию (имена, названия, аргументы, факты, цифровые данные, правило и т. п.) [2, с. 17]. Поисковое чтение требует тщательного подхода к выбору дескрипторов с учетом их информационного веса для достаточно высокой релевантности поиска и вычленение микротекстов, несущих основную смысловую нагрузку. Просмотровое и поисковое чтение по своему характеру во многом совпадают.

С нашей точки зрения, в медицинском вузе при обучении студентов данным видам чтения целесообразно использовать следующие виды заданий:

1. Просмотрите текст и обведите слова и словосочетания:

general practitioner, ward, urine analysis, severe

Emergency admission to hospital was arranged at night. The patient was a retired bus driver, 65 years of age, having a severe chest infection. He couldn't walk and was brought to the ward on a stretcher. A week before an upper respiratory tract infection accompanied by cough and general malaise was diagnosed by the general practitioner. But two days later the general practitioner returned and found the patient very excited and breathless at rest. The doctor insisted on hospitalization. Examination was carried out, urine and blood analysis were made, and the patient's chest was X-rayed [3, с. 57].

На продвинутом этапе обучения вводятся слова, которых нет в тексте. Упражнение можно выполнять в игровой форме, предлагая выполнить его на скорость и выявить самого быстрого.

Второстепенная функция аналогичных упражнений – это изучение и закрепление лексических единиц, актуализация знаний.

2. Найдите в тексте ответ на следующий вопрос:

Who decided to take the patient to hospital?

Чтобы ответить на вопрос, текст необходимо прочитать до конца, однако наибо́льший способ – это найти ключевое слово «*hospital*» и, просматривая текст, останавливаться только на предложениях, содержащих данное слово или часть его. Это так называемое чтение «по диагонали».

В дальнейшем навык поиска информации или определённых данных экономит время специалисту при работе с оригинальной литературой и интернет-источниками.

3. Просмотрите текст, выделите основные моменты, чтобы кратко передать содержание / выпишите ключевые выражения.

Old male, couldn't walk, upper respiratory tract infection, cough, general malaise, examination, severe chest infection.

Просматривая текст, обучающиеся учатся отделять второстепенную информацию от главной, выстраивать последовательность событий логически, приобретают навыки анализа прочитанного. Как правило, аутентичные тексты, содержащие специальные речевые клише, довольно большие по объёму и широко информативные, используются для тезисного выделения маркеров.

Примером самостоятельной работы на итоговых занятиях по пройденной теме с использованием просмотрового и поискового видов чтения может служить домашнее задание: найдите тексты о любом заболевании желудочно-кишечного тракта, выпишите: определение заболевания, симптомы, лечение и возможные осложнения. Можно предложить студентам оформить работу в виде презентации или доклада.

Изучающее чтение (*reading for details*) – это вид чтения, при котором содержание прочитанного понимается на сто процентов и усваивается то, что «очень важно для читающего, который стремится не только максимально точно понять, но и критически осмыслить информацию» [2, с. 19]. Тщательно прочитанная информация откладывается и применяется в дальнейшем.

Развивая навыки изучающего чтения выполняются следующие виды заданий: 1. Внимательно прочитайте текст. Составьте вопросы по тексту и обсудите их с одноклассниками / ответьте на вопросы после текста / на вопросы преподавателя. 2. Выберите из упражнения словосочетания и выражения, соответствующие содержанию прочитанного. 3. Найдите в тексте синонимы / антонимы следующих слов и фраз / подставьте синонимы и перефразируйте предложение. 4. Выполните тест на множественный выбор. 5. Сформулируйте собственные выводы и заключения. 6. Составьте развернутый план. 7. Расположите события в логической последовательности. 8. Передайте основную идею текста / опишите ... часть. На продвинутом этапе обучения рекомендуется давать задания по самостоятельной подготовке разноуровневых заданий, проводить студенческие научные мини-конференции в рамках одной или двух групп, при изучении спецтекстов, допускающих креативную дискуссию по теоретическим аспектам.

Ознакомительное чтение (*skimming*) – беглое и быстрое прочтение статьи / книги и т. д. без задачи целенаправленно получить и изучить содержание. Ознакомительное чтение – это чтение как бы «для себя».

Работа с аутентичными источниками по различным направлениям развивает способность анализировать и синтезировать, осмыслить и критически воспринимать материал, а также формировать научное мышление и активизировать самостоятельную образовательную деятельность.

Таким образом, чем выше развит практический навык получения информации (ознакомление с содержанием современных статей и результатов в развитии медицины, поиск требуемых сведений, извлечение информации из профессионально-ориентированных статей), тем выше степень владения иностранным языком. Овладение перечисленными видами обработки материала помогает студентам в подготовке дипломных работ, тезисов конференций и в дальнейшей эффективной медицинской практике.

Список использованной литературы

1. Лебедева, И. С. Творческая и практическая значимость заданий при обучении чтению студентов технического вуза / И. С. Лебедева // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы пятой Междунар. науч.-практ. конф – Самара: ПГСГА, 2010. – 636 с. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=49541&p_page=30. – Дата доступа: 11.06.2018.

2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.

3. Проволоцкая, Т. А. Читайте и говорите на английском медицинском языке = Read and Speak Medical English : учеб.-метод. пособие / Т. А. Проволоцкая, М. Н. Петрова. – Мн.: БГМУ, 2005. – 68 с.

УДК 372.881.1

М. Ю. Ширяева, О. В. Золотова
(БГМУ, Минск)

РОЛЬ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена проблеме использования игр в обучении английскому языку как иностранному студентов

медицинского вуза. В статье рассматриваются некоторые виды игр, способствующих развитию грамматических и коммуникативных навыков, которые могут использоваться на занятиях для облегчения изучения, а также повторения грамматического материала. В данной статье отражается значимость проведения игр на уроках иностранного языка.

Роль международного сотрудничества в современном мире неоспорима. Расширение международных связей носит долгосрочный характер и обуславливает необходимость владения иностранным языком хотя бы в узкой профессиональной сфере.

На современном этапе развития образования игра стала неотъемлемой частью процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Научные исследования последних лет (Зарецкого А. Н., Мережинской Е. К., Эльконина Д. Б.) показывают, что использование игр очень эффективно и помогает взбодрить обучающихся, если применять их правильно и в нужное время, а также способствует развитию учебно-познавательной деятельности; формированию познавательного интереса, внимания и положительной мотивации, вносит разнообразие в учебный процесс.

Грамматические игры повышают уровень мотивации, стимулируют обучающихся к дальнейшему самостоятельному изучению языка, помогают приобрести навык работы в команде, развивают здоровую конкуренцию и позволяют успешно решать задачи опережающего обучения. Состязательность – неотъемлемая часть игры – притягательна для обучающихся; удовольствие, полученное от игры, создает комфортное состояние на занятиях по иностранному языку и усиливает желание изучать предмет [1].

Обучающиеся часто теряют интерес к процессу обучения во время традиционного введения и закрепления грамматического материала, так как приходится воспринимать и усваивать много новой, а иногда и сложной информации, постоянное изучение разнообразных правил и исключений в английском языке требует постоянных усилий со стороны студентов и этот процесс быстро утомляет. Применение игровых методик способствует привлечению внимания каждого человека в группе, разбивает монотонность занятий, интенсифицирует процесс обучения, повышая его эффективность и развивая коммуникативные навыки.

Результат грамматической игры зависит от правильно поставленных задач и учета цели занятия. Ни в коем случае не следует использовать игру как еще один «наполнитель времени».

Понятно, что игра всегда воспринимается обучающимися с интересом, но необходимо помнить, что она применяется не только и не столько для развлечения, а как продуктивный и результативный способ приобретения и усовершенствования знаний и, следовательно, чередуется с другими видами работ.

Для грамотного подбора соответствующей игры преподаватель должен точно знать ответы на следующие вопросы: Какая цель у игры и способствует ли она приобретению необходимых навыков? Если да, то каких? Подходит ли игра к возрасту обучающихся и соответствует ли их уровню знаний? На каком этапе занятия можно использовать игру?

Методика проведения игр на занятиях по иностранному языку достаточно разработана, поэтому в данной статье мы приводим только краткое описание дидактических игр и предлагаем небольшой комплекс игр, которые преподаватель может внедрить в процесс традиционного обучения:

1. Для повторения темы использования артиклей попросите студентов представить, что они находятся в аптеке, предложите им рассказать, что они могут там увидеть или купить. Задача состоит в том, чтобы запомнить предложения предыдущего участника и добавить свою, ранее не упомянутую информацию, при этом не забывая использовать правильный артикль.

Студент 1: I can buy a syringe at the chemist's.

Студент 2: I can buy a syringe and an ointment at the chemist's.

Студент 3: I can buy a syringe, an ointment and tablets at the chemist's.

2. *Would You Rather* – смысл игры заключается в практическом использовании и тренировке выражения *would you rather*: *Would you rather become a dentist or a surgeon? Would you rather gargle the throat or take a painkiller in case of a sore throat?* Проводить игру можно как в парах, так и в группах. Вопросы можно подготовить заранее и раздать их студентам или предложить самостоятельно подготовить как элемент домашнего задания. Усложнить игру можно следующим образом: спросить у одного из студентов – *How many of your classmates would rather become a dentist?* Затем этот студент должен назвать количество человек, которые выбрали этот вариант [2].

3. *Blackboard Race*. Эта простая и хорошо известная игра остается актуальной и сегодня. Доска делится на две половины и группа на две команды. Выбираем тему или категорию грамматических конструкций, например: на одной половине доски пишется глагол *DO*, а на другой *MAKE*. Студенты по очереди

подходят к доске и дописывают слова, которые употребляются с данными глаголами. Побеждает команда, которая напишет больше выражений. Как вариант, можно предложить студентам разделить страницу пополам и озаглавить каждую колонку и выписать из учебника слова, распределив по соответствующим категориям. Например: *Make / do (make mistake / do homework)* или *Future / past (tomorrow / yesterday)* и т. д. На последующих занятиях, закрепляя материал, преподаватель усложняет задачу и диктует слова.

Игры такого типа создают условия для развития познавательных способностей обучающихся.

4. *Conjugation Pyramid* – подобно *Blackboard Race* это классическая игра, которая любима студентами во всем мире.

На доске рисуются две пирамиды, делятся на блоки, количество блоков равно количеству раундов. Затем каждому студенту предлагается глагол, который нужно поставить во все времена видовременной системы в единственном и множественном числе. Если студент правильно образует все формы, то один из блоков пирамиды закрашивается мелом. Побеждает та команда, которая первой закрасит все блоки в пирамиде [2].

5. *Mix-up*. Обучающимся предлагается из разрозненных букв составить слова – например, неправильные глаголы, – *o,d,f,i,r,b – o,r,b,f,a,e,d – d,o,f,e,n,r,b,i,d (forbid – forbade – forbidden)*. Игра служит для улучшения восприятия и скорости запоминания неправильных глаголов. Разновидность игры – смешиваются слова, задача – составить предложение (соблюдая правила согласования времён и порядок слов в предложении) или небольшой текст. Если группа сильная и время позволяет, задание можно усложнить, добавив лишние слова, которые, соответственно, никуда не войдут.

6. *Predicaments – a past perfect game* [2]. При изучении темы *The Past Perfect Tense* студенты часто путают употребление *the Past Perfect* и *Past Simple*. Данная игра помогает устранить трудности в усвоении нового грамматического материала.

На доске пишется два предложения и разъясняется разница между значением предложений, например:

When I got to the party everyone left.

When I got to the party everyone had left.

Далее обучающиеся делятся на пары и получают заранее подготовленные карточки с ситуациями в прошедшем времени. Затем они по очереди берут карточку и зачитывают ситуацию, а потом объясняют, как это могло произойти. Например, один студент вытянул: *I saw you at a party last week, you had a big smile on your face.*

Другой отвечает, используя *the Past Perfect Tense: Yes, I had just got a promotion.*

7. *Running Dictation.* До проведения игры преподаватель подбирает небольшой по объему текст, содержащий необходимый грамматический, а также лексический материал. Текст необходимо отсканировать и прикрепить на стене класса. Студенты делятся на пары или мини-группы. Важно, чтобы студенты сидели достаточно далеко от текста. Затем, по очереди, обучающиеся бегают к тексту и запоминают его часть. Затем возвращаются к своей команде и диктуют фрагмент, который запомнили. Другие записывают. Диктовать во время бега нельзя, нужно подбежать к своей команде, остановиться и только потом говорить. Победителем является команда, написавшая весь текст первой. Целесообразно в заключение раздать копии текста командам, чтобы они смогли самостоятельно себя проверить.

Опыт показывает, что перечисленные игры благоприятно влияют на развитие памяти, улучшают правописание, создают условия для активного использования изученных грамматических и лексических конструкций, развивают навыки чтения и аудирования, повышают степень коммуникативной компетенции и владения языковым материалом. В дополнение, игровая деятельность позволяет создать ситуацию успеха для обучающихся со слабой языковой базой и даёт возможность проявить себя таким студентам.

Таким образом, игровые приемы и формы организации образовательного процесса служат эффективным средством интенсификации, оптимизации и активизации приобретенных знаний, умений и навыков, повышают уровень заинтересованности и креативного участия обучающихся на протяжении всего академического занятия.

Список использованной литературы

1. Кузнецов, П. С. Применение игрового метода обучения на уроках английского языка [Электронный ресурс] / П. С. Кузнецов // Открытый урок: первое сентября. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/608426/>. – Дата доступа: 11.06.2018.

2. Zurakowski, V The Ultimate Guide to ESL Grammar Games [Электронный ресурс] / V. Zurakowski, M. Stimola. – Режим доступа: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-grammar-games/> – Режим доступа: 27.06.2017.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 005.321:005.336.2:316.77–057.86:37:811'243

Л. Д. Акулич
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Профессиональная компетентность учителя иностранного языка рассматривается как сложная система внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности в области лингвистических дисциплин и способность производить необходимые для этого действия. Формирование и совершенствование профессиональной коммуникативной компетентности учителя иностранного языка происходит в единстве всех её составляющих: речевой, дискурсивной, языковой, социокультурной и компенсаторной компетенций.

Новые подходы к реализации языкового образования и организации профессиональной подготовки будущих специалистов основываются на коммуникативно-компетентностной парадигме, которая пришла на смену формально-знаниевой. На современном этапе целью обучения становится развитие самостоятельной, творческой, всесторонне развитой личности. Изменение роли и статуса учителя выдвинуло новые требования к уровню профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка, его профессиональным и личностным качествам. Эти требования включают: способность самостоятельно и критически мыслить; открытость педагогическим инновациям; способность адаптировать свои знания и умения к постоянно меняющимся условиям социальной и профессиональной среды; умение решать новые проблемы и брать на себя профессиональную ответственность; способность к автономии и социальной активности; способность к профессиональной рефлексии, исследовательской и творческой

деятельности; способность к профессиональному самообразованию и саморазвитию.

Формирование профессионально-коммуникативной компетентности учителя иностранного языка на основе компетентностного, коммуникативного и профессионально-ориентированного подходов представляют цель языковой подготовки студента-лингвиста.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, навыков, умений, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [1]. **Компетентность** же – это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. По определению И. А. Зимней, компетентность есть «актуальное формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество». Выделяются различные виды компетенций для разных видов деятельности. *Профессиональная компетентность* рассматривается как совокупность профессиональных свойств, сложная единичная система внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия, профессиональное самообразование, устойчивая способность к деятельности со «знанием дела», способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования, способность к актуальному выполнению деятельности, единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности [2, с. 40].

Выделяют также основные уровни профессиональной компетентности преподавателя лингвистических дисциплин: обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм. Важнейшей особенностью профессионала является способность использовать, применять свои знания, умения и навыки, а также обобщенные способы выполнения действий, которые называются компетенциями. *Компетенция* рассматривается как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Приведем пять ключевых компетенций, которым придается особое значение в

профессиональном образовании: **социальная компетенция** – способность брать на себя ответственность, совместно с другими людьми вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопрыженности личных интересов с потребностями предприятия и общества; **коммуникативная компетенция**, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет; **социально-информационная компетенция**, представляющая собой владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ; **когнитивная компетенция** – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию; **специальная компетенция** – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов собственного труда.

Основой эффективности образовательного процесса является уровень сформированности профессиональных компетенций педагога. Компетентностный подход предполагает, что в образовательных программах следует задать перечень компетенций – того, что должны уметь делать обучаемые по завершении обучения.

Формирование и совершенствование профессионально-коммуникативной компетентности учителя иностранного языка происходит в единстве всех её составляющих:

– **Речевой компетенции** (развитие коммуникативных умений в четырех основных перцептивных и продуктивных видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении и письме);

– **Дискурсивной компетенции** (развитие умений строить высказывание в соответствии с заданной ситуацией коммуникации. Дискурсивная компетенция предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания);

– **Языковой компетенции** (овладение знаниями о системе языка – фонетики, лексики, грамматики, грамматическими правилами его применения, развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях);

– **Социокультурной компетенции** (освоение знаний о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, овладение способами применения этих знаний в процессе иноязычного общения, формирование умений

выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка);

– **Компенсаторной компетенции** (развитие умений выходить из затруднительного положения в процессе межкультурного общения, связанного с дефицитом языковых средств, страноведческих знаний, социокультурных норм поведения в обществе, различных сферах жизнедеятельности иноязычного социума).

– **Прагматической компетенции** – знания соответствий между коммуникативными намерениями, реализующими их высказываниями, между вариативной формой высказывания и ситуативными условиями речевого акта; умения реализовать коммуникативное намерение путем выбора речевых действий в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта [3, с. 12].

Достижение нового качества работы преподавателя, обозначаемого понятием компетентности, обеспечивается ориентировкой на компетентностный тип педагогических решений, владением опытом проектирования и реализации высокоэффективных образовательных технологий. Профессиональная компетентность преподавателя достигается за счет сформированности в его сознании целостного образа этой деятельности, благодаря которому обеспечивается выполнение системообразующих *педагогических действий*, базовыми среди которых являются следующие:

– проектирование содержания лингвистических дисциплин на основе соотнесения образовательного стандарта высшего профессионального образования и реальной ситуации развития студентов и реализации индивидуального потенциала;

– реализация различных моделей усвоения социокультурного опыта – воспроизведение, действие по алгоритму, сотворчество с преподавателем, самостоятельное создание нового знания, опыта (проектная деятельность), переживание и извлечение «живого знания», рефлексия собственного опыта и построение жизненных диспозиций;

– постановка студентов в позицию субъектов образовательного процесса с ориентацией на наиболее полное проявление субъектности с учетом данной возрастной и социальной ситуации развития участников образовательного процесса [1, с. 61].

Исходя из позиций новых целей и нового содержания обучения иностранным языкам меняется, соответственно, структура, содержание и формат учебно-методических материалов для обучения различным видам речевой деятельности студентов на иностранном языке. Применительно к профессиональному образованию из

множества существующих наибольшее внимание исследователи уделяют личностно-ориентированному, коммуникативному, функциональному, когнитивному, контекстному подходам, проблемному методу.

Личностно-ориентированное обучение предполагает необходимость дифференциации обучения, ориентации на индивидуальность обучающегося, ее уникальность, потребности и цели, то есть отношение к обучающемуся как к субъекту образования и собственной жизни, поскольку основной задачей высшего профессионального образования является формирование не только профессиональной, но и личностной готовности обучающегося к активной деятельности. При условии, если преподаватель имеет хорошее представление об индивидуально-психологических особенностях, возможностях, мотивации и индивидуальных целях обучающегося, он может построить обучение с учетом принципов вариативности. Только учитывая индивидуальный когнитивный стиль индивида, осуществив совместное целеполагание и определив индивидуальную образовательную траекторию можно рассчитывать на положительный результат обучения.

Коммуникативный подход предполагает обучение видам речевой деятельности как средству общения, в данном случае, обнаруживая профессиональную ценность для будущего специалиста. Коммуникативный подход наиболее наглядно демонстрирует процесс обучения через учебную коммуникативную деятельность, приближенную к реальной, что является необходимым условием для объективного познания лингвокультуры изучаемого языка.

В рамках **функционального подхода** грамматическая основа должна быть представлена с учетом коммуникативных целей языка. Существующие критерии отбора лингвистического содержания предполагается дополнить критерием функциональности. Профессиональное содержание делает такой подход, несомненно, актуальным.

Проблемный метод в обучении способствует получению опыта коммуникативного поведения в типичных ситуациях профессионального общения. В ходе решения проблемы студенты разрабатывают сценарий, выбирают роли, разрабатывают стратегии общения в рамках требований делового и профессионального этикета.

Таким образом, необходимым условием развития личности учителя иностранного языка, способного к успешному применению теоретических знаний в практической работе в различных профессиональных ситуациях, к осуществлению речевого

взаимодействия в соответствии с целью и условиями протекания коммуникации, обладающего профессиональными качествами, необходимыми для решения разнообразных речевых задач, является целенаправленное формирование коммуникативной компетенции как многофакторного интегративного целого, подразумевающего овладение языковой, речевой, дискурсивной, социокультурной и компенсаторной компетенциями, определённым набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

Список использованной литературы

1. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

3. Андреева, Т. Н. Методические основы разработки учебника по грамматике в контексте новой образовательной парадигмы / Т. Н. Андреева // Замежняя мова у Рэспубліцы Беларусь. – № 1(26). – С. 9–12.

УДК 811'23'243:316.7

Л. И. Богатикова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

В статье анализируются различные психолингвистические механизмы иноязычного речевого общения, такие как осмысление на разных уровнях языковой иерархии, память (долговременная, кратковременная (оперативная) и ассоциативная) и вероятностное прогнозирование (упреждающий синтез). Обосновывается необходимость развития указанных механизмов в целях эффективного формирования коммуникативной компетенции иноязычного профессионального общения в рамках реализации социокультурного подхода.

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 различных деловых культур в рамках межкультурного профессионального общения. Межкультурное профессиональное общение предполагает соблюдение универсальных для культур мира норм поведения, правил и категорий в сочетании со специфическими нормами этикета, свойственными конкретным культурам и соответствующими особенностям и характеристикам общения в определенной сфере профессиональной деятельности (образование, экономика, медицина и т. д.).

В условиях международного сотрудничества проявляется 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, определённые 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. 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 предстоящей 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 и всегда сопровождается этикетными жестами, т. е. невербальными средствами, характерными для данного социально-территориального этнокультурного сообщества.

Как известно, реализация взаимосвязи языка и культуры обеспечивается на основе социокультурного подхода, который предполагает обучение:

- адекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации;
- корректному употреблению лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики;
- речевому поведению коммуникантов с использованием речевого этикета;
- умению соотнести известные явления другой культуры с подобными явлениями родной культуры.

Социокультурный подход к иноязычному образованию предполагает:

- обучение иностранным языкам в контексте диалога культур и цивилизаций;
- опору на функционально-адекватные иноязычные аутентичные материалы;
- учёт возрастных интересов и потребностей обучаемых в межкультурном общении;
- иноязычное коммуникативное развитие обучаемых в единстве с их когнитивным и эмоционально-эстетическим развитием [1, с. 17].

Для осуществления речевых действий и иноязычного речевого общения в целом важны такие психологические механизмы, как: а) осмысление в единстве таких мыслительно-мнемических операций, как анализ и синтез; б) память, включая долговременную, кратковременную (оперативную) и ассоциативную, которая играет очень важную роль в обучении иноязычному общению, и в) упреждающий синтез / вероятностное прогнозирование.

В процессе речевого общения механизм осмысления предполагает установление смысловых связей разных уровней: от уровня межпонятийной связи до смысловой связи между членами предложения, обуславливающей логику событий, и, соответственно, смысловой связи между новым и данным в суждении [2].

В процессе речевого общения механизм упреждающего синтеза рассматривается как опережающее отражение в продуктивных видах речевой деятельности; в рецепции – выступает в виде вероятностного прогнозирования. В результате действия этого механизма происходит упреждение в речевой последовательности, а именно упреждение а) по линии словесно-артикуляционной стереотипии; б) по линии лингвистических обязательств, относящихся как к лингвистической вероятности сочетания слов, так и к реализации развертывания грамматических правил, определяющих глубину фраз, и в) по линии смысловых обязательств раскрытия замысла, выявляемых на отрезках высказывания больших, чем предложение [2, с. 116]. Лингвистические обязательства обеспечивают наиболее вероятную для данной ситуации общения вербальную реализацию, т. е. адекватное и корректное употребление лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики, что очень важно в иноязычном речевом общении. Собственно смысловые обязательства предполагают развертывание всего высказывания и составляют содержание замысла, т. е. не только в предметно-логическом плане, но и в эмоционально-оценочном, прагматическом. В рамках социокультурного подхода смысловые обязательства обуславливают в целом коммуникативное поведение с учетом национально-культурных особенностей речевого и неречевого общения в конкретной ситуации.

В связи с чем развитие механизма смыслового упреждения требует развития таких социокультурных качеств языковой личности, как наблюдательность и восприимчивость. Развитие этих качеств является очень важным в обучении иноязычному профессиональному общению, так как «наблюдательным людям свойственно более углубленное, аналитическое, имеющее больший объем восприятие взаимосвязанных предметов, более эффективная активизация представлений и аппарата памяти, воображения, мышления, внутренней речи, что создает основу для раскрытия в дальнейшем творческих потенций человека в различных видах деятельности» [3, с. 42]. Поскольку наблюдательность и восприятие тесно связаны с интересами, установками и убеждениями личности, то для развития этих социокультурных качеств необходимо создавать такие ситуации, которые будут стимулировать воображение и мыслительные образы, явления, факты и события окружающей действительности и способствовать решению проблемы данной ситуации, оценивать как свои действия и поступки, так и представителей других культур. Эффективным способом воссоздания воображения и, соответственно,

мыслительных образов является использование речевой ситуации с элементами зрительной наглядности, представляющими динамическое развертывание ситуации действительности на основе картинок, символов, схем, фотографий, иллюстраций, билетов, счетов и других иноязычных аутентичных материалов, т. е. содержащими различную образно-схематическую социокультурную информацию.

Следует заметить, что овладение перцептивной стороной иноязычного общения предполагает, прежде всего, овладение механизмами межличностного восприятия, а именно механизмами познания и понимания представителей других культур на уровне идентификации, эмпатии, аттракции и тесно связанного с ними прогнозирования поведения собеседника, т. е. каузальной атрибуции. В рамках межкультурного иноязычного общения идентификация означает познание собеседника как представителя другой культуры с присущими ему национально-специфическими характеристиками и особенностями, национальными коммуникативными нормами поведения, определение внутреннего состояния собеседника путем сопоставления себя со своим партнером по общению. В связи с чем существенную роль для достижения эффективности общения и взаимопонимания между собеседниками играет эмпатия, которая составляет неотъемлемую часть культуры иноязычного общения. Эмпатия – это эмоциональное сопереживание другому человеку, которое основано на умении правильно представить себе, что происходит в душе другого человека, что он переживает, как он видит и оценивает другой мир.

Таким образом, эмпатия – это 1) способность включаться в ощущения другого человека; 2) способность принять точку зрения (перспективу) другого; 3) способность к пониманию контекста социальных ситуаций; 4) способность к смене перспектив, под которой понимается знание ситуации партнера по коммуникации, его чувств, мыслей и ожиданий, т. е. использование сходных «культурных моделей» [4, с. 55]. При этом, «если способность принятия чужой точки зрения требует определенной эмоциональной близости, то смена перспектив предполагает определенную эмоциональную дистанцию, которая обеспечивает осознание взглядов инокультурного партнера на данную ситуацию» [4, с. 56]. Прогнозирование поведения собеседника, или каузальная атрибуция, представляет собой механизм интерпретации поступков и чувств другого человека, стремление к выяснению причин поведения собеседника, мотивов [5, с. 26], прогнозирование его последующих коммуникативных действий и поведения в целом.

При овладении умениями иноязычного речевого общения большую роль играет формирование мнемических механизмов, в частности, оперативной и ассоциативной памяти. Следует заметить, что формированию механизма осмысления способствует функционирование оперативной памяти. Особенно это существенно для диалогического общения, которое характеризуется краткостью, свернутостью, наличием эллиптичности (т. е. редукции на всех уровнях языковой иерархии – фонетическом, грамматическом, лексическом), что затрудняет установление смысловых связей разных уровней и, соответственно, может вызывать непонимание в межкультурном общении.

Объем оперативной памяти оказывает существенное влияние на глубину высказывания, на такую его характеристику, как оценка лингвистической вероятности сочетаемости слов и реализация содержания замысла, что в свою очередь свидетельствует о широте ассоциативных связей. Формирование механизма ассоциативной памяти также существенно способствует развитию речевых умений иноязычного общения, так как она облегчает запоминание большого объема речевого материала и, в частности, особенностей его функционирования в конкретных ситуациях общения. В основе развития ассоциативной памяти лежит создание образа иноязычного слова / речевого высказывания. Кроме того, ассоциативное запоминание предполагает запоминание материала на основе разнообразных ассоциаций с использованием рифмы, ритма и даже мелодии, что способствует не только удержанию в памяти лингвистической информации, но и значительно облегчает ее запоминание. Замечено, что «ритмическая активность мозга и внешние ритмы, в том числе ритмическая организация воспринимаемой речи, взаимодействуют чаще всего не на уровне сознания, а в области подсознания, причем восприятие ритмической структуры речи обычно сопровождается активизацией моторики человека, а также активизацией резервов его памяти и других познавательных процессов» [6, с. 39]. Следовательно, использование рифмованных высказываний будет способствовать не только запоминанию речевого материала, но и развитию воображения, догадки, сообразительности, ассоциативного мышления в целом.

Когда речь идет об иноязычном речевом общении, то здесь следует говорить о речевых высказываниях, их особенностях употребления в конкретных ситуациях общения, национально-культурных особенностях как речевого этикета, так и речевого общения в целом, и, соответственно, формирования речевых умений

иноязычного общения с опорой на ассоциативную память и запоминание. В связи с этим некоторые ученые выделяют так называемое ассоциативное высказывание, которое может трансформироваться в другие его виды. Обучение таким трансформациям ассоциативных высказываний способствует эффективному развитию коммуникативной компетенции иноязычного речевого общения.

Таким образом, в рамках социокультурного подхода развитие вышеуказанных механизмов иноязычного профессионального общения предполагает овладение не только социокультурными качествами, такими как наблюдательность, восприимчивость, эмпатия, но и увеличение объема памяти, развитие мышления, воображения, точности, быстроты, логичности мышления, расширение диапазона воссоздающего и творческого воображения и др., что, несомненно, обеспечит более эффективное формирование коммуникативной компетенции иноязычного профессионального общения.

Список использованной литературы

1. Голубкова, О. Н. Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике: концепция и опыт реализации / О. Н. Голубкова, И. К. Войтович, И. С. Трифонова, Л. И. Хасанова; под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 96 с.

2. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: «Просвещение», 1978. – 159 с.

3. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка: учебное пособие / В. В. Сафонова. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Еврошкола, 2001. – 273 с.

4. Моосмюллер, А. Межкультурная компетентность и этноцентризм / А. Моосмюллер // Межкультурная коммуникация: парадигмы исследования и преподавания: материалы межвузовской научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 52–63.

5. Фомин, Ю. А. Психология делового общения / Ю. А. Фомин. – 3-е изд, пераб. и доп. – Мн.: Амалфея, 2003. – 448 с.

6. Румянцева, И. М. Психология обучения иноязычной речи: психотерапевтический подход / И. М. Румянцева: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 2004. – 48 с.

М. В. Вегеро

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов первых курсов классического университета к самообразовательной деятельности, раскрывается структура готовности к самообразовательной деятельности, приводятся данные оценки степени сформированности мотивационного компонента самообразовательной деятельности у студентов первых курсов университета, обосновывается необходимость использования активных методов обучения в качестве средства профилактики снижения мотивированности учебной деятельности.

До недавнего времени, в процессе подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях, самообразовательная деятельность, не являясь ведущей, все же играла важную роль. Однако сегодня, в связи с изменениями во всех сферах общественной жизни, вызванных переходом к информационному обществу, массовостью высшего образования и, как следствие, его стандартизацией и технологизацией, быстрым обновлением знания и необходимостью для специалиста непрерывно в течение жизни повышать свой уровень компетентности, проблема готовности студентов к самообразовательной деятельности актуализируется.

Высокую личностную значимость самообразовательной деятельности для успешной профессиональной жизни подтверждают результаты проведенного нами опроса студентов первых курсов ГГУ имени Ф. Скорины. В анкетировании приняли участие 140 студентов первого курса факультетов физики и информационных технологий, биологии, физической культуры, психологии и педагогики. Так, все респонденты утвердительно ответили на вопрос о том, считают ли они самообразование важной составляющей профессиональной деятельности. Большинство участников выразили желание заниматься самообразовательной деятельностью в будущем. Однако на вопрос о том, занимаются ли они в настоящее время самообразованием регулярно либо время от времени, утвердительный ответ дали лишь

12 % опрошенных студентов. При этом, самообразовательная деятельность среди первокурсников носит в основном компенсаторный характер, поскольку в качестве цели самообразования в основном было обозначено устранение пробелов в знаниях, препятствующих адекватному восприятию учебной информации во время аудиторных занятий. Таким образом, можно отметить наличие противоречия между признаваемой значимостью самообразования и недостаточной практической вовлеченностью студентов в самообразовательную деятельность. Мы предположили, что причина обозначенного противоречия может заключаться в недостаточной готовности студентов к осуществлению самообразовательной деятельности и необходимости в организации специального обучения, целью которого будет формирование у студентов умений самообразовательной деятельности.

Решение поставленной задачи затрагивает ряд теоретических и практических аспектов. Если проблема подготовки человека к определенному виду деятельности, в основном трудовой, всегда представляла для общества интерес, то форму научного исследования данная проблема обрела только в середине прошлого века.

В исследованиях Б. Г. Ананьева, В. А. Крутецкого, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, В. А. Сластенина, А. А. Смирнова и др. готовность рассматривалась как личностное отношение к деятельности. Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [1] психологическую готовность к деятельности определяли как предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом. Данная предрасположенность является интегральной характеристикой и включает чувства, отношения, мотивы, суждения, убеждения личности. Авторы выделяют следующие виды готовности:

- заблаговременную;
- временную (в определенный момент времени);
- ситуативную (готовность действовать в условиях данной ситуации).

В структуре готовности авторами были выделены следующие компоненты:

- мотивационный, включающий интерес к предстоящей деятельности и потребность в ее успешном выполнении;
- познавательный, включающий понимание сущности задачи и ее значимости, владение средствами решения задачи, представление о возможных вариантах изменения ситуации;

– эмоциональный, предполагающий наличие чувства ответственности и уверенности в успехе;

– волевой, куда входит самоуправление, преодоление и сосредоточение на задаче.

Исследования М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича нашли отражение в работах Р. А. Гаспарян, Е. Г. Козлова, А. И. Пуни, где готовность также рассматривается как интегральное качество, включающее эмоциональный, мотивационный, познавательный и волевой компоненты.

В педагогике исследованы различные виды готовности, однако наибольший интерес у исследователей нашли готовность детей к обучению в школе, готовность учащихся к будущей профессиональной деятельности, а также готовность педагогов к повышению своего профессионального уровня. Проблема готовности к систематической самообразовательной деятельности актуализировалась, как было отмечено выше, только в последние десятилетия.

В Педагогической энциклопедии готовность к самообразованию определяется как интегральное качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни с целью более глубокого ее понимания и способности к систематической учебной деятельности [2].

В контексте нашего исследования интерес представляет работа Т. Я. Яковца [3], где, отмечая комплексный характер готовности к самообразованию как личностной характеристики, в ее структуре автор выделяет следующие компоненты:

– умение мотивировать и осуществлять самообразование;

– специальная образованность в виде осведомленности, сознательности, действенности, умелости;

– умение работать с основными источниками информации (книги, конспекты, ПК, медиаплатформы, и т. д.);

– умения организационно-управленческого характера (самопланирование, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, самокоррекция).

На наш взгляд, мотивационный компонент структуры является ключевым, поскольку именно он изначально придает «энергию» и направляет деятельность. При этом сама мотивационная сфера является динамическим образованием, постоянно претерпевающим изменения в результате внешних воздействий. Таким образом, формируя и развивая мотивацию учащихся в направлении определенного вида деятельности, мы тем самым оказываем влияние и на развитие самой деятельности, что позволяет выделить

формирование мотивации в качестве одной из главных задач, решаемых в ходе учебно-воспитательного процесса.

Проведенное нами исследование мотивационного компонента самообразовательной деятельности [4] показало достаточно высокий уровень сформированности данного компонента у учащихся младших курсов университета. Так, используя методику изучения мотивов учебной деятельности в модификации А. А. Реана и В. А. Якунина, мы смогли установить, что к наиболее значимым мотивам учебной деятельности студентов относятся (в порядке убывания): стать высококвалифицированным специалистом (мотив под № 1 в таблице 1); обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (№ 10 в таблице 1); получить диплом; (№ 2 в таблице 1); успешно продолжить обучение на последующих курсах (№ 3 в таблице 1); приобрести глубокие и прочные знания (№ 6 в таблице 1).

Таблица 1 – Оценка мотивов учебной деятельности студентов

Номер мотива	Среднее значение оценки мотива	Стандартное отклонение
1	6,4	0,86
2	6,23	1,1
3	6,19	1,1
4	5,84	1,2
5	4,63	1,65
6	6	1,23
7	5,02	1,58
8	5,56	1,52
9	5,31	1,55
10	6,24	1,2
11	5,47	1,50
12	5,61	1,51
13	4,56	1,55
14	5,25	1,56
15	4,63	1,61
16	5,75	1,6

При этом, по тем же мотивам был выявлен и наименьший показатель отклонения данных от среднего: 0,86 – по мотиву «стать высококвалифицированным специалистом»; 1,1 – по мотивам «получить диплом» и «успешно продолжить обучение на последующих курсах», 1,2 – по мотивам «приобрести глубокие и

прочные знания» и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Последними по степени значимости респонденты определили такие мотивы, как: «постоянно получать стипендию» (№ 5 в таблице 1), «быть примером сокурсникам» (№ 13 в таблице 1), и «избежать осуждения и наказания» (№ 15 в таблице 1). Полученные данные говорят о преобладании внутренней мотивации учебной деятельности и познавательного интереса у большинства респондентов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность преподавателя должна быть направлена скорее на поддержание мотивированности учащихся, нежели на ее формирование. В данном контексте важное значение приобретает деятельность преподавателя по предупреждению демотивации учащихся. Список факторов, ведущих к снижению учебной мотивации может быть продолжительным и включать источники как личного, так и социального характера, однако в качестве основного демотивирующего фактора, связанного с организацией процесса образования в вузе, можно выделить значительное расхождение между его содержанием и практическими требованиями будущей профессиональной деятельности. В такой ситуации, мы полагаем, использование активных методов обучения может рассматриваться в качестве средства профилактики снижения учебной мотивации студентов, что объясняется рядом их особенностей. Так, активные методы предполагают не простое сообщение знаний, а обучение умениям их практического применения; обучение проходит в максимально приближенном к реальным условиям; активные методы характеризуются более высокой эмоциональной насыщенностью благодаря проблемной, творческой составляющей деятельности. Активные методы способствуют созданию атмосферы любознательности и «познавательного психологического климата» [5], что позволит предотвратить развитие отрицательной учебной мотивации учащихся.

Список использованной литературы

1. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 25 с.
2. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах; под ред.: И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1 – 831 с.

3. Яковец, Т. Я. Комплекс условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Я. Яковец. – Курган, 1999. – 23 с.

4. Вегеро, М. В. Мотивация учебной деятельности как фактор готовности студентов университета к самообразованию / М. В. Вегеро // Достижения и перспективы развития науки: сб. науч. статей. – № 31. – Уфа, 2017. – С. 224–227.

5. Ярошенко, С. Н. Активные методы обучения как интегративный фактор повышения мотивации учебной деятельности студентов / С. Н. Ярошенко // Вестник ОГУ. – № 9 – 2005. – С. 79–81.

УДК 378.147-057.86:811'243

И. М. Веренич

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ

Данная статья посвящена актуальным проблемам профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в системе непрерывного языкового образования. Многие вопросы, связанные с профессионально-педагогическим становлением преподавателей вузов, предполагают развитие фундаментальной теории их подготовки. Преподаватели иностранного языка представляют собой важнейший элемент образовательного процесса, являясь носителями тех идей, знаний и опыта, которые они передают своим студентам. Применение ими в своей работе новых технологий обучения, инновационных подходов и методов позволит повысить и улучшить качество обучения, а также предоставить каждому студенту возможность максимально реализовать свой потенциал в изучении иностранного языка.

Социально-экономические, политические и культурные изменения неизбежно отражаются на развитии образовательной системы Республики Беларусь. Современная языковая политика и овладение языком как средством межкультурного общения требуют время от времени иных подходов к методике преподавания иностранных языков, развития профессиональных знаний и коммуникативных умений преподавателя, разработки современных

технологий обучения и новой системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в сфере высшего образования.

Для того чтобы сформулировать возможные пути обновления системы образования преподавательского состава вуза, необходимо представить составляющие данной системы. Этапы профессионального роста преподавателя иностранного языка в вузе следующие:

1. Вузовская подготовка:

– учитель иностранного языка.

2. Послевузовская подготовка:

– участие в работе научно-практических семинаров, конференций, ассоциаций;

– стажировки на научных кафедрах профильных вузов;

– магистратура;

– аспирантура;

– докторантура [1, с. 8–11].

Сегодня проблемы профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза достаточно актуальны. Педагогическая деятельность преподавателя вуза рассматривается как достаточно сложная, динамическая и многоуровневая структура. В настоящее время система образования нашей страны предъявляет новые требования к характеру и содержанию педагогической деятельности в вузе, к профессионально-педагогическим знаниям и умениям преподавателей, к уровню их профессионально-педагогической культуры, профессионализма и мобильности.

Очень часто в вузы на преподавательскую работу приходят опытные специалисты, прошедшие хорошую профессиональную школу, а также имеющие большой жизненный опыт. Но, к сожалению, они испытывают большие трудности в своем новом качестве, поскольку начинают учить студентов так, как их самих учили несколько, а порой и десятки лет назад. Вот здесь и приобретает особую остроту проблема качества подготовки преподавательского состава к работе в принципиально новых условиях своей профессиональной деятельности. Сегодня многие преподаватели стремятся ознакомиться с новыми учебными материалами, технологиями, методиками. Однако часто они сталкиваются со значительными трудностями. Происходит это в силу разных причин. Налицо нерешённость организационных вопросов, например, отсутствие должного методического обеспечения. Очевидны трудности составителей программ в отборе содержания образования, планирования результатов обучения, выборе учебной литературы.

Преподаватель вуза – это научно-педагогический работник, ученый, исследователь, тонкий психолог, воспитатель, профессионал в пределах своей специальности и квалификации. Современный преподаватель иностранного языка – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал; организатор и руководитель педагогического процесса. Преподаватель вуза характеризуется эмоциональной стабильностью, свободный и легкий в общении, с чувством такта и юмора, получающий удовлетворение от своей работы, стремящийся как к саморазвитию, так и к развитию творческих способностей своих студентов, в совершенстве владеющий материалом, умеющий донести этот материал до своих обучаемых, умеющий заинтересовать студентов и т. д.

Преподаватель вуза, помимо базовых знаний в области своего предмета, также должен обладать дополнительными качествами, к которым можно отнести:

1. способность работать с большим объемом информации;
 2. познавательный интерес, способность к саморазвитию и постоянному повышению квалификации;
 3. самостоятельность в получении знаний;
 4. компьютерная грамотность;
 5. конкурентоспособность и адаптируемость на рынке труда;
 6. коммуникативность и социальная интерактивность и т. д.
- [2, с. 208–211].

Проблемным полем сегодняшней лингводидактики является приближение учебных языковых и речевых ситуаций к условиям естественно-речевого общения, мобилизация внутренних и внешних средств положительной мотивации для усиления интереса к овладению языком, межпредметные связи, оптимальное сочетание коллективных и индивидуальных форм обучения, рациональное использование в учебном процессе наглядности и ТСО. Переводные, грамматические методы уходят в прошлое. При этом нельзя ставить и нереальные цели обучения. Лингводидактические концепции призывают отражать баланс чтения и устной речи, теорию языка и практику языка, усиление коммуникативной направленности материала при обучении иностранным языкам в вузах. Сегодня необходимо акцентировать внимание на применении наиболее эффективных средств обучения, используя на занятиях видеоматериалы и аудиозаписи, а также избегая избыточного перевода на родной язык.

Сегодня необходимо совершенствовать методику преподавания иностранных языков в вузах. Можно ориентироваться на

теоретические работы в области дидактики самостоятельного обучения, дидактики дистанционного обучения, компьютерного обучения, программированного обучения. Однако общими дидактическими принципами всегда будут оставаться – иллюстративность, посильность, продвижение от простого к сложному, системность, разнообразие, интерес.

Преподавателям необходимо повышать уровень методики обучения иностранным языкам в вузах, в частности больше использовать такие современные технологии обучения, как обучение в сотрудничестве, метод проектов, а также информационные технологии, предполагающие использование компьютеров и интернет-ресурсов в преподавании с учетом современного уровня развития телекоммуникаций и дистанционных технологий. В образовательном процессе информационные технологии могут проявить себя в полном объеме: электронные учебники, презентации по учебным дисциплинам, обучающие системы, веб-сайты дистанционного обучения, электронные библиотеки и др.

Важно отметить, что роль преподавателя в условиях информатизации обучения остается не только ведущей, но и еще более усиливается. Это связано с тем, что преподаватель осуществляет ее в новой педагогической среде, характеризующейся использованием современных информационных средств. В данной среде преподаватель расширяет спектр своего обучающего воздействия на обучающихся. Меняется характер его труда. Ему приходится проектировать и конструировать технологию обучения, разрабатывать комплекс учебной дисциплины, выбирать необходимые формы и методы управления познавательной деятельностью студентов, разрабатывать и формировать тестовые задания для организации контроля и самоконтроля и т. д. Наличие у преподавателя высокого уровня информационно-педагогической компетентности является частью общей профессиональной культуры. Формирование этой компетентности позволит решить многие проблемы высшей школы и, прежде всего, проблему динамизма и глобальных изменений, происходящих в информационно-познавательной сфере.

Сегодня от преподавателя иностранных языков требуется, чтобы он владел не только иностранным языком как таковым, но и лингвострановедением. Преподаватель иностранного языка должен знать культуру страны изучаемого языка, ее традиции, историю и современность. Преподаватель должен в совершенстве владеть технологиями, оптимизирующими обучение, уметь работать над

языком самостоятельно, отбирать средства обучения, уметь анализировать учебную литературу с целью выявления её сильных и слабых сторон, целесообразности использования в конкретной педагогической ситуации. Таким образом, содержание деятельности преподавателя все в большей степени приобретает творческий характер, что требует от него постоянного обновления своих знаний и профессионального роста.

Дистанционное обучение в последние годы рассматривается как весьма перспективное, проводятся интернет-конференции по дидактике дистанционного обучения. Поэтому необходимо обобщать реальный опыт дистанционного образования вузовских преподавателей в рамках сотрудничества с европейскими вузами. А поскольку далеко не все преподаватели вузов имеют навыки межкультурного иноязычного общения и опыт пребывания и общения за рубежом, представляется целесообразным организация в университетах постоянно действующих семинаров для преподавателей, в рамках которых проводились бы занятия и консультации с участием носителей изучаемых языков [3, с. 167–169].

Вот те проблемы, которые бы хотелось кратко отметить, но они, конечно, не исчерпывают всего круга актуальных проблем профессиональной подготовки кадров по иностранному языку в вузах в системе непрерывного языкового образования.

Список использованной литературы

1. Соловова, Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в высшей школе. – М.: Высшая школа. – 2001. – №4. – С. 8–11.

2. Колыбенко, О. С. Активные методы обучения и формирование профессиональной компетенции будущего специалиста / О. С. Колыбенко // Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 20–21 декабря 2007 г.: в 2 ч. / МГЛУ. – Минск, 2009. – Ч. 2. – С. 208–211.

3. Веренич, И. М. К проблеме профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков / И. М. Веренич // Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 19–20 декабря 2006 г.: в 2 ч. / МГЛУ. – Минск, 2007. – Ч. 2. – С. 167–169.

Е. С. Конотон

*(Национальный университет «Черниговский колледж»
имени Т. Г. Шевченко, Чернигов)*

**УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Статья посвящена исследованию формирования у будущих учителей начальной школы англоязычной учебно-стратегической компетентности. Интеграция высшего образования Украины в европейское образовательное пространство, переориентация процесса обучения на развитие личности вызывают необходимость его модернизации, а именно приведения стандартов украинского образования в соответствие с европейскими требованиями. В статье указаны уровни владения иностранным языком, которые должны иметь студенты факультетов начального образования высших учебных заведений, а также предложено их соответствие международным экзаменам.

Сегодня в Украине происходит реформирование образовательной системы, что обусловлено не только объективными требованиями времени, но и состоянием самой системы образования. Интеграция украинского образования в глобальное мировое, в частности европейское, образовательное пространство, необходимость обеспечения конкурентоспособности образования в современном информационном обществе, переориентация образовательного процесса на развитие личности требуют его модернизации, а в частности, приведения украинских стандартов образования в соответствие с европейскими требованиями.

Использование понятия «уровневый подход» в нормативно-правовых и концептуальных документах, в исследованиях ученых (Н. Ф. Бориско, О. Б. Бигич, Н. Д. Гальсковой, И. П. Задорожной, С. Ю. Николаевой, В. В. Сафоновой и др.) свидетельствует, что он уже давно стал реальностью современного образования и активно реализуется в учебно-воспитательном процессе в учреждениях высшего образования, так как решение задач, стоящих перед современной высшей школой, требует существенного усиления

самостоятельной и продуктивной деятельности тех, кто учится, развития их личностных качеств и творческих способностей и, как следствие, требует постоянного объективного оценивания, определения объектов, критериев, параметров владения и средств контроля уровня сформированности соответствующих компетентностей.

Разработка уровневого подхода в научных исследованиях связана с работой над определением уровней владения иностранным языком, которая велась экспертами Совета Европы в 70-80 годах за рубежом. Результатом многолетних исследований стала разработка комитета Совета Европы в рамках проекта «Изучение языков для европейского гражданства» в 1989-1996 годах Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing (CEFR / CEF) (Общеввропейские рекомендации по языковому образованию: изучение, преподавание, оценки) [1] – общеввропейская классификация владения иностранным языком, одна из основных европейских систем определения уровня владения иностранным языком, используемым в Европейском Союзе. Этот документ отражает систематизацию подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. В системе CEFR определено и описано три уровня владения иностранным языком, каждый из которых охватывает два подуровня. Согласно CEFR существует шесть уровней владения языком, которые были разработаны Ассоциацией Языковых Экспертов ALTE (The Association of Language Testers in Europe):

Уровень А элементарного пользователя (интродуктивный, или «открытие» (Breakthrough, или A1), средний, или уровень «выживания» (Waystage, или A2),

Уровень В рубежный (Threshold, или B1), продвинутый (Vantage, или B2),

Уровень С автономный (Effective Operational Proficiency, или C1) и компетентный (Mastery, или C2).

Для каждого уровня описываются знания и умения, которыми должен обладать ученик во всех видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании). Дескрипторы каждого из 6 уровней Общеввропейской шкалы (A1, A2, B1, B2, C1, C2) в CEFR являются простым и удобным, хотя и довольно приблизительным средством качественной оценки фактического уровня владения иностранным языком. Анализ дескрипторов свидетельствует о том, что каждый уровень характеризуется: разной степенью сформированности коммуникативных умений, вариативностью целей

и способов речевого общения, разным качеством речевого высказывания, которое порождается или воспринимается, нормативностью речевого оформления текста, скоростью речи, степенью самостоятельности [2, с. 105]. Предложенные в CEFR шкалы являются релевантными для описания уровней достижений любого пользователя вне зависимости от возраста, то есть могут быть использованы, например, и в системе начального и профессионального образования; последовательными, поскольку предусматривают общие подходы [3, с. 50].

Иностранный язык входит в перечень дисциплин, которые являются основными или базовыми для подготовки бакалавров всех направлений обучения в учреждениях высшего образования. Основной целью дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах университета является повышение исходного уровня владения иностранным языком студентами, достигнутого на предыдущей ступени образования, а также овладение ими необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетентности для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для осуществления дальнейшей учебно-познавательной деятельности. На формирование таких умений и навыков ориентирована «Программа по английскому языку для профессионального общения» [4], которая является ориентиром для заключения учебных программ в неязыковых учреждениях высшего образования. В ней отмечается, что в соответствии с принятыми в 2004 году в Украине стандартами, вступительный уровень иноязычной подготовленности абитуриентов должен быть не ниже B1 + [4, с. 1]. Его можно считать достаточным для перехода к овладению профессионально ориентированными иноязычными навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. В Программе указано, что на время завершения обучения образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» уровень владения языком должен быть B2. Для магистров Программа определяет уровень от B2 + в C1 [4, с. 4].

Министерство образования и науки Украины также поручило руководителям высших учебных заведений создать условия для изучения английского языка как языка международного академического общения, для достижения выпускниками уровня B2, в случае предоставления студентом международного сертификата с подтверждением уровня владения английским языком B2 такой студент по желанию может освобождаться от изучения английского.

Для достижения студентами неязыковых вузов соответствующего уровня иноязычной подготовленности целесообразным видится осуществлять обучение иностранным языкам для образовательного уровня «бакалавр» в два этапа: на первом курсе организовать коррективный курс иностранного языка, цель которого – достижение всеми студентами уровня В1 + и их подготовка к дальнейшей профессиональной иноязычной деятельности. При этом владение иностранными языками должно служить основанием для объединения студентов в относительно гомогенные группы в зависимости от начального уровня владения языком [5, с. 29].

После утверждения государственных образовательных стандартов для общего среднего образования было определено, что уровень В1 рубежный (Threshold, или В1), должен стать обязательным для выпускников полной общеобразовательной школы, изучающих иностранный язык на уровне стандарта, а для филологического профиля рекомендуется уровень В2 продвинутый (Vantage, или В2). Стоит отметить, что сегодня обязательным звеном между средним и высшим образованием является внешнее независимое оценивание (ВНО), которое фиксирует достижения выпускниками школы определенного уровня обученности и их готовность к дальнейшему профессиональному обучению. Начиная с 2018 года ВНО в Украине по английскому языку проводится в соответствии с уровнями сложности. Предметные тесты содержат задачи двух уровней сложности: академического и профильного, а не уровня В1 и уровня В2, как предполагалось ранее. Итак, студенты, поступающие на первый курс для получения первого уровня (бакалавра) должны иметь в соответствии с общеевропейской шкалой оценивания уровень В1 или уровень В2 в зависимости от того, какой уровень был достигнут в школе. Как отмечают ученые, в таких условиях трудно рассчитывать на эффективную реализацию преемственности в условиях инвариантного по содержанию школьного образования и дифференцированного содержания профессионального образования [6], поскольку уровни владения языком В1 и В2 имеют существенные различия согласно CEFR:

– **уровень В1 рубежный (Threshold)** предусматривает, что студент может понимать основное содержание четкой нормативной речи на темы, близкие и часто применяемые на работе, при обучении, во время досуга и тому подобное. Может решить большинство вопросов во время пребывания или путешествия в стране изучаемого языка. Может просто и связно высказываться на знакомые темы или темы личных интересов; может описать опыт, события, надежды,

мечты и амбиции, привести краткие пояснения и доказательства точек зрения и планов;

– **уровень B2 продвинутый (Vantage)** определяет, что студент может понимать основную идею текста как на конкретную, так и на абстрактную тему, в том числе дискуссии по специальности; общаться с носителями языка с достаточной скоростью и спонтанностью; четко, подробно высказываться на широкий круг тем, выражать свое мнение по определенной проблеме, приводя различные аргументы за и против [1, с. 24].

В международной практике для определения уровня B1 и B2 существует ряд тестов. Например, международный тест **PET (Preliminary English Test)**. Экзамен PET – это второй тест из серии Кембриджских экзаменов, проверяющий владение письменным и устным английским языком на среднем уровне. Был основан в начале 1970 годов. В 1999-2004 годах был значительно переработан. В 2009 году был представлен специальный экзамен PET for schools. Этот экзамен абсолютно идентичен обычному PET с той лишь разницей, что темы, затрагиваемые в экзаменационных материалах, касаются школы и школьной жизни, что делает более удобной сдачу экзамена кандидатами, не достигших 15-летнего возраста. Экзамен содержит 3 части – Reading and Writing (1,5 часа), Listening (30 минут), Speaking (10–12 минут).

Международный тест **FCE (First Certificate in English)** создан для кандидатов с продвинутым уровнем владения языком (B2). Экзамен FCE – это третий экзамен в серии Кембриджских экзаменов, проверяющий умение уверенно общаться на английском языке как в устной, так и в письменной форме. Впервые FCE был предложен в 1939 году под названием Lower Certificate in English. С тех пор он многократно менялся. Последний пересмотр содержания произошел в 1996 году, изменения были приняты в 2002, 2008, а также в 2015 году. Экзамен подходит для желающих использовать английский язык в работе и для обучения. Для успешной сдачи FCE кандидат должен уметь легко общаться на различные темы с носителем языка и уметь анализировать и высказывать свою точку зрения. Тест состоит из четырех частей: Reading and Use of English, Writing, Listening, Speaking. Время проведения теста – 3,5 часа. Тест может проходить до двух дней. В этом случае в один из дней проводится аудирование, письмо, чтение и практика языка, в другой – разговорная речь.

Учитывая требования действующей Программы дня неязыковых вузов и соотнося их с международными экзаменами, отметим целесообразность использования Кембриджского экзамена PET (Preliminary English Test) для оценки уровня студентов

первокурсников с диагностической целью и FCE (First Certificate in English) в конце изучения курса иностранного языка.

Таким образом, уровневое обучение, на наш взгляд, имеет ряд преимуществ: 1) четкое определение конечных целей для каждого уровня владения иностранным языком и обеспечения преемственности обучения, 2) использование аутентичных учебно-методических комплексов и тестов, разработанных для каждого уровня, 3) возможность подтвердить уровень владения иностранным языком международным сертификатом страны изучаемого языка.

Список использованной литературы

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языком: лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Задорожна, І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011 – 414 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
5. Редько, В. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ»: зацікавлений погляд на проблему / В. Редько, О. Пасічник // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 21–30.
6. Филатова, Л. О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л. О. Филатова. – М., 2005. – 192 с.

УДК 378.147:81'243:005.336.2

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

О РОЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается вопрос о роли обучения иностранному языку в подготовке молодых специалистов, способных

осуществлять межкультурное общение в современном языковом пространстве, и формировании социально-политической, информационной, коммуникативной и социокультурной компетенций средствами иностранного языка.

Процесс всеобщей глобализации затронул многие сферы человеческой жизни, охватил все регионы планеты и привел к изменениям всех форм общения и взаимодействия стран, народов и их культур. Происходящие изменения влияют на каждого человека и ведут к переосмыслению процессов коммуникации и переоценке собственной личности.

Осуществление успешной профессиональной деятельности молодого специалиста зависит не только от обладания определенным набором знаний и умений, но и от способности справиться с возникающими нестандартными проблемами и умения найти быстрые и оптимальные решения. Не следует забывать и о важности такого качества выпускников, как способность осуществлять межкультурное общение в современном межкультурном языковом пространстве. Именно поэтому на первый план процесса взаимодействия культур сегодня вышли проблемы компетентности, компетентностного подхода и адекватного восприятия культурных различий в процессе межкультурной коммуникации.

В связи с этим изменяются требования к выпускникам вузов, и, соответственно, вся система высшего образования требует постоянной модернизации и совершенствования. Для того чтобы обеспечить необходимое качество высшего образования, требуется сбалансировать соответствие образования многообразным потребностям, целям и нормам современного общества, сформировав при этом определенные компетенции.

Многие ученые в связи с этим выделяют четыре основные компетенции, которые необходимо сформировать в совместной деятельности, объединив усилия студентов и преподавателей: социально-политическую, информационную, коммуникативную и социокультурную.

Первая компетенция связана с готовностью молодого специалиста стать самостоятельным и независимым в принятии решений, а также с психологической подготовленностью при необходимости взять на себя ответственность за собственные решения и действия. Несомненно, проблемы личного характера, проблемы в профессиональной и общественной жизни неизбежны, но именно психологическая неспособность к осознанному

самостоятельному поведению мешает выпускникам адаптироваться в современном мире.

В процессе обучения именно преподаватель может создать на занятии ситуации, приближенные к реальности. На занятиях по иностранному языку подобными заданиями являются ролевые игры, проблемные ситуации и обсуждения. В задачу преподавателя также должны входить разбор и комментарии по морально-этическим нормам поведения, нравственным аспектам того или иного решения, обсуждение норм и правил поведения, принятых в других языковых сообществах.

Суть информационной компетенции можно сформулировать как сочетание готовности и потребности работать, применяя современные информационные технологии. Эта компетенция включает в себя умение пользоваться доступными техническими средствами, находить необходимую информацию, уметь определять степень ее новизны, важности и достоверности, выбирать и обрабатывать ее в соответствии с потребностями и задачами. Следует отметить, что студенты достаточно компетентны в этих вопросах и для повышения мотивации и интереса к изучению иностранного языка преподавателям следует привлекать студентов для создания мультимедийных проектов и презентаций на иностранном языке, применять эти навыки при написании собственных разработок и исследований. Заслуживает внимания использование технологии веб-квестов, которая уже достаточно активно используется преподавателями иностранного языка в рамках проектной методики.

Следующая компетенция является многогранной, включает в себя множество аспектов и непосредственно относится к уровню владения устной и письменной речью на иностранном языке. Для профессионального роста молодого специалиста знание иностранного языка становятся обязательным компонентом. В современных условиях глобализации, овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение не только одним, но и двумя иностранными языками.

Коммуникативная компетентность по определению В. И. Жукова – это психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В ее состав разные ученые включают совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [1].

Коммуникативную компетенцию можно назвать важным фактором формирования и развития многих сторон личности. Без сомнения, чтобы овладеть навыками продуктивного речевого

взаимодействия, нужна достаточно сформированная языковая компетенция, которая предполагает наличие знаний о языке и языковой системе, правилах текстообразования, знание законов функционирования языковых единиц и их функционально-речевых характеристик. Обучающиеся должны овладеть всеми видами речевой деятельности: слушанием, чтением, говорением и письмом.

Многие преподаватели отмечают проблемы, связанные с тем, что современные студенты не умеют правильно построить как письменное, так и устное высказывание, имеют бедный арсенал слов и выражений в запасе, не умеют привести убедительную аргументацию даже на родном языке, что, естественно, отражается на построении высказываний на иностранном языке. Насущная задача педагога – находить оптимальные способы решения проблем обучения и использовать такие формы работы, при которых студенты смогут вступать в вербальные, невербальные, письменные и устные разновидности коммуникации, решая при этом коммуникативные задачи.

Такие формы работы, как парная (составление диалогов), индивидуальная (подготовка монологических высказываний по теме обсуждения) и групповая (ролевые игры и групповые дискуссии), можно назвать наиболее продуктивными. Написание сочинений, аннотаций и рецензий, выступление с научным докладом, защита курсового и дипломного проектов помогут развитию навыка овладения научным стилем изложения на иностранном языке.

Для будущих педагогов важна не только грамотная речь, владение литературным языком, но и правильное использование разных видов речевой педагогической деятельности, а именно: управление учебным процессом, выбор правильных речевых оборотов для привлечения внимания, формулировки целей и задач, мотивирование учащихся, а также осуществление обратной связи с целью контроля. Сюда же относятся и личные коммуникативные качества педагога: умение анализировать, размышлять, давать оценку, высказывать свое мнение, умение слушать и убеждать. Для успешного овладения всеми этими умениями студенты должны видеть в речи своего преподавателя эталон, к которому нужно стремиться.

Учитель иностранного языка, специалист, участвующий в межкультурном общении, должен обладать способностью и готовностью к ведению диалога культур, а для этого необходимы знания реалий иностранного и родного языков, которые должны реализовываться в процессе непосредственного общения. Для формирования социокультурной компетенции студент должен знать: национальные особенности культуры родной страны и страны изучаемого языка, типичные для носителей языка нормы поведения.

Студент должен уметь высказываться на иностранном языке, находить сходства и различия между родными и иноязычными социокультурными явлениями, уметь осуществлять и поддерживать межличностные и межкультурные контакты, принимая во внимание все особенности и нюансы межкультурного общения на разных уровнях и в разных сферах, выделять важное из аутентичных материалов.

Формирование социокультурной компетенции при обучении иностранному языку включает в себя умение сравнить историческое развитие стран, уровень и особенности культуры и традиций, определить особенности социальной структуры общества. Принимая во внимание эти особенности, студенты учатся выбирать правильные средства речевого взаимодействия с представителями разных культур, предотвращая тем самым возможные проблемы недопонимания.

Таким образом, можно отметить тот факт, что при активном изменении статуса и роли иностранного языка, изменении целей образования активно меняется взгляд на формирование и развитие базовых компетенций. Приоритетной можно назвать именно коммуникативную компетенцию, так как она способствует реализации целей обучения иностранному языку, развивает способность учащихся осуществлять межкультурную коммуникацию, выступая в роли ее активных участников. Именно она лежит в основе развития всех других компетенций, а именно: информационной, социокультурной и социально-политической.

Список использованной литературы

1. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 96 с.

УДК 005.336.2:316.77-057.875:37.091.12

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

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В данной статье рассматривается вопрос, связанный с проблемой формирования коммуникативной компетентности

будущего учителя. В центре внимания находится структура этого профессионально-личностного качества с учетом специфики педагогической профессии. Интегративный подход к структуре коммуникативной компетентности позволяет детально проследить процесс формирования данного качества и определить наиболее эффективные условия его развития.

В современных условиях высшее педагогическое образование призвано обеспечить своим выпускникам не только узкопрофессиональную подготовку, но и развитие компетентностей, среди которых коммуникативная является базовой. Модернизация образования на компетентностной основе является основной проблемой системы образования в связи с радикальными изменениями, которые происходят в сферах материального и духовного производства, на рынках труда, в профессиональных структурах, области социальных коммуникаций. Важными становятся не только собственно специальные знания, но и общая коммуникативная способность в профессиональной деятельности специалиста. По данным исследователей (социологов, психологов, педагогов) деловой успех человека лишь на 15 % зависит от его знания дела и на 85 % от умения общаться с другими людьми, что позволяет выделить коммуникативную компетентность как одну из ключевых в педагогическом образовании.

Если в 60–80-х гг. XX в. по результатам опроса по определению ведущих профессионально-педагогических качеств личности учителя 95 % опрошенных на 1-е место ставили научную квалификацию педагога, то сегодня 80 % студентов отмечают в качестве ведущих – отношение преподавателя к студентам, его личностные качества, его открытость в общении [1, с. 80]. Эти данные свидетельствуют о том, что в современных условиях предпочтение отдается именно личности учителя, его умениям открыто общаться с учащимися.

Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет сформулировать определение коммуникативной компетентности будущего учителя. Под коммуникативной компетентностью будущего учителя понимается интегрированное профессионально-личностное качество студента, уровень развития которого обуславливает характер его общения в условиях, близких к профессиональной деятельности. Высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает организацию продуктивного общения. Под продуктивным общением подразумевается общение, основанное не только на

целенаправленном использовании речевых средств, но и предполагающее, во-первых, знание особенностей педагогического общения и невербальной коммуникации, во-вторых, внутреннюю устремленность студента к совершенствованию своей коммуникативной компетентности, в-третьих, установление эмоционально-комфортных взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями и восприятие их как активных субъектов общения, в-четвертых, коммуникативные навыки и привычки поведения и, наконец, гуманистическую направленность личности будущего учителя на принципах сотрудничества, сотворчества, равноправия.

По мнению А. А. Камиловой, одним из критериев продуктивного педагогического общения является создание благоприятного психологического климата, который, в свою очередь, способствует формированию определенных межличностных отношений в учебной группе. Особенно важно это при обучении иностранным языкам, так как особое значение придается мотивации, которая, в свою очередь, способствует формированию психологически комфортной обстановки. У студентов появляется стимул, исчезает эмоциональный барьер, чувство страха перед общением-говорением. При этом на высших стадиях подобного формирования ведущим источником становится саморазвитие коллектива [2, с. 93]. При этом центральное место отводится именно педагогу, его коммуникативной компетентности.

Наряду с разнообразными подходами к определению коммуникативной компетентности, в психолого-педагогической науке существуют различные трактовки структуры этого явления. Все многообразие подходов можно свести к трем основным: знаниевый, личностный и интегративный.

В рамках первого подхода структура коммуникативной компетентности представлена учеными через комплекс компетентностей (А. В. Шевкун, Л. А. Петровская). В рамках второго подхода структура коммуникативной компетентности представлена через комплекс коммуникативных качеств личности, которые обеспечивают высокий уровень организации коммуникативной деятельности. В рамках третьего подхода ученые акцентируют внимание на том, что компетентность – это не только владение компетенциями (знаниями, умениями, способами деятельности), но и личностное отношение человека к предмету деятельности.

Учитывая специфику педагогической деятельности, анализ различных подходов к определению этого феномена, именно третий подход наиболее полно отражает сущность и содержание

коммуникативной компетентности будущего учителя. В связи с этим, основываясь на интегративном подходе к структуре коммуникативной компетентности, в исследовании выделяются когнитивный, потребностно-мотивационный, операционно-деятельностный, аффективный и ценностно-личностный компоненты.

Первым и системообразующим компонентом является *когнитивный*. Он характеризуется наличием у студентов психолого-педагогических знаний о законах и особенностях профессионально-педагогического общения, опыта оперирования этими знаниями и моделирования коммуникативных задач, что составляет коммуникативную компетенцию будущего учителя. Знания как составляющая часть мировоззрения человека определяют отношение личности к действительности, ее объектам и субъектам.

Активизирующую функцию выполняет *потребностно-мотивационный* компонент. Он связан с проявлением потребностей и мотивов будущих учителей осознанно совершенствовать свои коммуникативные навыки. Успех коммуникативной деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее, т. е. наличием соответствующих данной деятельности мотивов, ценностных ориентаций, целей и установок. В основе мотивационного компонента лежат основные потребности будущего учителя в коммуникативной деятельности, включающие потребности в продуктивном общении, в активной деятельности, в стремлении к единению в рамках академической группы. Эти потребности позволяют активизировать коммуникативную деятельность с окружающими. На этой основе формируются интересы студентов, которые определяют направленность их деятельности.

Третий компонент (*операционно-деятельностный*) характеризуется сформированностью коммуникативных умений и навыков. Он проявляется в умении оказывать психологическое воздействие на партнеров по общению, умении организовать отношения сотрудничества. Способность к сотрудничеству предполагает умение формулировать собственную точку зрения, регулировать конфликт и находить компромиссные решения.

Это предполагает наличие у педагога целого ряда педагогических умений. Этот аспект коммуникативной компетентности раскрыт в работах: А. А. Бодалева, А. К. Марковой, Н. А. Березовина, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. А. Леонтьева, В. А. Кан-Калика, В. П. Горленко, В. М. Целуйко и др. А. К. Маркова к коммуникативным умениям относит приемы, позволяющие ставить

разнообразные коммуникативные задачи и способствующие созданию условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению [3]. Данные приемы способствуют достижению высокого уровня педагогического общения.

Четвертый компонент – *аффективный* (эмоциональный) – проявляется в коммуникативной позиции будущего учителя, которая включает разнообразные эмоциональные состояния, эмпатию, удовлетворенность партнером, общением, собой, эмоциональную чувствительность и характеризуется наличием у будущего учителя конфликтологической грамотности, которая занимает важное место в системе коммуникативной компетентности будущего учителя. Это связано с тем, что профессия педагога по своей сути является достаточно конфликтной. Именно поэтому огромную роль в формировании опыта отношений играет сама позиция личности будущего учителя и ее частное проявление – конфликтная позиция. Принимаемая позиция служит показателем успешности личности, а также фактором успешного развития личностью конфликтного отношения (А. А. Бодалев, Н. В. Самсонова). Именно общение является основным инструментом преодоления большинства конфликтов и само по себе часто может являться причиной конфликтов. В связи с этим развитие коммуникативной компетентности будущего учителя положительно отражается на его конфликтологической грамотности.

На тесную взаимозависимость конфликтологической грамотности с коммуникативной компетентностью указывает И. И. Рыданова. Конфликтная ситуация является, как считает ученый, всегда экстраординарной, и перевод ее в русло продуктивного взаимодействия требует от педагога творческого подхода, высокой коммуникативной компетентности, преодоления стереотипов авторитарной педагогики [4, с. 135]. Конструктивно разрешаемые конфликты позитивно сказываются как на профессиональном росте учителя, так и на личностном развитии учащихся. Следовательно, будущим учителям важно быть готовым к конфликтным ситуациям в профессиональной деятельности и не бояться их, а находить конструктивные решения. Для этого им и нужно обладать высокой конфликтологической грамотностью.

Пятый компонент в структуре коммуникативной компетентности будущего учителя – *ценностно-личностный*. Он состоит из гуманистических ориентаций, коммуникативных ценностей, коммуникативных качеств личности, обеспечивающих

готовность будущих учителей к диалогическому общению. Сформированность и проявление этого компонента коммуникативной компетентности будущего учителя позволит ему реализовать на практике гуманистический принцип К. Роджерса, который направлен на принятие ребенка таким, каков он есть, и установить с ним доверительные отношения [5].

Рассмотренные важнейшие профессионально-личностные качества доказывают, что коммуникативная компетентность выступает одним из наиболее важных профессионально значимых интегрированных личностных качеств учителя и является объектом изучения многих исследований. Современный этап развития общества, новая образовательная парадигма наполняет эту проблему новым, более емким содержанием. Первоочередной задачей высшего педагогического образования становится личностное гуманистическое развитие будущего учителя, которое наиболее полно проявляется и выражает себя в коммуникативном аспекте педагогической деятельности. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов во многом зависит от условий организации образовательной среды в вузе, в том числе при освоении студентами дисциплин психолого-педагогического цикла. Это связано с тем, что эффективность деятельности будущего учителя обусловлена не только продуманным выбором предметных технологий и знаний особенностей общения с учениками, но и умением управлять эмоциональными контактами с учащимися, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты. Профессионализм современного учителя проявляется в том, что коммуникативные задачи он решает не столько на интуитивном, сколько на сознательном уровне. Низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности личности часто становится причиной срывов в учебе, в работе, в общении с окружающими, в нереализованности личности как профессионала.

Таким образом, анализ различных подходов к рассмотрению сущности коммуникативной компетентности, ее структуры и содержания показал, что это профессионально-личностное качество является определяющим для учителя. От его уровня развития зависит успех профессиональной деятельности и общения педагога. Интегративный подход к структуре позволяет детально проследить процесс формирования коммуникативной компетентности как профессионально-личностного качества будущего учителя и в дальнейшем определить наиболее эффективные условия его развития.

Список использованной литературы

1. Тимашкова, Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов / Л. Н. Тимашкова. – Минск: БГПУ, 2003. – 121 с.
2. Камилова, А. А. Формирование и развитие коммуникативной компетентности будущего учителя / А. А. Камилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 63-2. – С. 92–96.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя : книга для учителей / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 193 с.
4. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск: «Беларуская навука», 1998. – 319 с.
5. Роджерс, К. Р. Становление личности / К. Р. Роджерс. – Москва: Эксмо-Пресс. – 92 с.

УДК 316.628316.628:37.091.3:711'243-057.875

Г. В. Ловгач

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ВАЖНОСТЬ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается важность внутренней мотивации студентов, анализируются причины ее отсутствия, связанные как с объективными, так и с субъективными стимулами. Используя опыт работы на факультете иностранных языков, автор рассматривает приемы повышения мотивации изучения английского языка у студентов первого года обучения.

Проблемы мотивации всегда волновали педагогов, философов, психологов, социологов и представителей других сфер человеческой деятельности. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации связана с различными подходами понимания ее сущности, природы, структуры, методов ее изучения. Проблемами мотивации занимались как известные зарубежные исследователи (З. Фрейд, А. Маслоу, Д. Брунер, Б. Вайнер, Д. Мак Грегор,), так и отечественные ученые (И. А. Зимняя, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.). Любой мотив управляет

поведением человека, определяет его направленность, организованность, активность и устойчивость. Л. И. Божович полагает, что мотив – это мощная побудительная сила осуществления деятельности, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1, с. 53].

Основой любого учебного процесса является мотивация как средство достижения целей, как проявление профессиональных запросов, внутренних и внешних мотивов и амбиций. «Учебная деятельность студентов характеризуется сочетанием различной мотивации и зависит от выбора образовательной системы, на базе которой реализуется учебная деятельность; организации образовательного процесса; субъектных особенностей обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и др.); субъектных особенностей преподавателя и, прежде всего, системой его отношений к студенту и своей профессиональной деятельности; специфики учебного предмета, мотивации студентов и пр. Мотивация студентов является важным структурным компонентом учебной деятельности» [2].

Современные психологи и педагоги пользуются общепринятым делением мотивации на внешнюю и внутреннюю, подразумевая, что первая не связана с содержанием определенной деятельности, но обусловлена внешними по отношению к субъекту обстоятельствами, в то время как внутренняя мотивация связана с самим содержанием деятельности. Мотивация может быть также положительной, если в ее основе лежат положительные стимулы, и отрицательной, если человек руководствуется отрицательными стимулами.

Современный студент, поступая в высшее учебное заведение руководствуется многими мотивами. Для значительного числа студентов нашего факультета внешняя мотивация сыграла важную роль при выборе вуза, они справедливо полагают, что владение иностранными языками открывает им новые возможности и ставит их на более высокую социальную ступень. Многие престижные организации являются представительствами иностранных фирм, ведут активную партнерскую деятельность и нуждаются в высококвалифицированных переводчиках или специалистах со знанием иностранных языков. Существуют также возможности ездить в зарубежные командировки и даже получить там работу.

Изучение любого иностранного языка открывает новые перспективы, но английский язык занимает особое место. В настоящее время он принят и используется для международного

общения; техническая документация излагается на английском. Используя сеть Интернет, вы получаете доступ ко всем электронным и печатным информационным ресурсам, при этом четыре пятых всей информации мировой компьютерной сети записано по-английски. Книги и научные статьи, имеющие мировое значение, пишутся на английском языке либо переводятся на него. Даже для путешествий сейчас важно знать английский. Поэтому осознание необходимости освоения иностранного языка, в частности английского, является одним из основных стимулов его изучения. Все это относится к внешней мотивации.

Главным же стимулом изучения иностранного языка должна быть внутренняя мотивация, возникающая у человека под влиянием собственных стремлений и потребностей, часто подкрепленная эмоционально. У каждого свои интересы и потребности, которые приводят к твердому убеждению изучать иностранный язык. Это может быть имидж учителя иностранного языка, мечта стать переводчиком, желание работать в международной компании, а также жизненные ситуации, когда человек чувствует свою беспомощность, например, языковой барьер при общении с местными жителями во время путешествий, невозможность прочесть интересную книгу в оригинале и многое другое – все то, что приводит к внутреннему осознанию необходимости владения языком. Обладая большой побудительной силой, внутренняя мотивация пробуждает интерес и позитивное отношение студента к обучению и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком.

При этом есть факторы, не способствующие развитию мотивации у студентов. Например, когда для обучающегося мотивацией служит мнение родителей, которые порой стремятся реализовать свои амбиции или нереализованные мечты, направляя ребенка в вуз. Иногда на студента влияют идеи старших товарищей или средства массовой информации, которые навязывают идею легкости изучения языка. Поэтому нередко студенты первого года обучения, сталкиваясь с трудностями при изучении иностранного языка, теряют интерес не потому, что они не хотят его изучать, а потому, что они не представляли, как много усилий нужно приложить, чтобы стать профессионалом в этой области. Это связано со спецификой предмета, которая предполагает напряженную умственную деятельность, внимание, способность осмысливать абстрактные понятия, делать логические выводы и обобщения.

Особое место в повышении мотивации студентов занимает организация учебной деятельности таким образом, чтобы вызвать и

поддерживать постоянный интерес к самому процессу обучения, желанию узнавать новое и стремлению к самообразованию. Особенно это касается студентов первого года обучения.

Главная роль в этом процессе отводится преподавателю, его умению использовать различные педагогические приемы, создавать атмосферу сотрудничества, веры в свои силы, ответственности за получение знаний. Преподаватель не только объясняет, дает задания и требует их выполнения, но и обсуждает со студентами любые вопросы, подсказывает, направляет учебную деятельность, помогает поверить в свои силы. Организовывая работу на занятии, необходимо ориентировать студентов на результат, на возможность практического применения знаний. В этом плане эффективны также следующие методы: организация тематических презентаций, научных студенческих конференций, как внутренних, так и онлайн-конференций, приглашение зарубежных лекторов, обмен студентами, публикации в различных изданиях. Такие виды деятельности активизируют общение студентов друг с другом и с преподавателями, повышают эмоциональную удовлетворенность, что, безусловно, ведет к повышению мотивации в обучении.

Значимость учебного процесса можно повысить при помощи индивидуального подхода к студентам. Ориентируясь на личность студента и учитывая его опыт и знание иностранного языка, можно предлагать различные индивидуальные задания различной степени сложности, темы сообщений, докладов, виды творческих работ, разработку проектов, проведение круглых столов, диспутов, конкурсов.

Воспитательная работа в вузе также помогает формировать у студентов заинтересованность к изучаемому предмету. На факультете иностранных языков уже стало традицией проводить недели факультета, когда каждая группа организывает мероприятие на изучаемом языке. Участие в конкурсе чтецов, в работе «Английского клуба», конференциях по прохождению педагогической практики в школе, спортивных мероприятиях, университетских конкурсах, а также встречи с интересными людьми, походы в театр, посещение выставочных залов, экскурсионные поездки по стране вносят разнообразие в жизнь студентов, расширяют их кругозор и вовлекают их в процесс обучения.

Система поощрений играет важную роль, Награждая лучших участников мероприятий грамотами, призами, объявляя им благодарность, мы проявляем уважение к студенту, подчеркиваем его индивидуальность и уникальность. Поощрение и похвала, особенно в

присутствии других студентов, придает человеку уверенности в себе, повышает его внутреннюю мотивацию и желание достичь более высокого результата. Положительные стимулы приводят к положительным результатам.

Мотивация является одной из движущих сил развития любого процесса, особенно она важна в процессе обучения. Используя разнообразные способы мотивации обучения, формы учебной и воспитательной деятельности, преподаватели нашего факультета стремятся сформировать у студентов устойчивое стремление к целенаправленной и регулярной работе.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.

2. Клепцова, Е. Ю. Проблемы мотивации студентов вуза / Е. Ю. Клепцова, Д. О. Рубцова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 60–66. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56665.htm>. – Дата доступа: 24.02.2018.

УДК 372.881.111.22

О. М. Панзига

*(Национальный университет «Черниговский колледж» им.
Т. Г. Шевченко, Чернигов)*

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье проанализированы и разграничены понятия «профессионализм», «компетентность», «профессиональная компетентность», «критерии профессионализма», определены группы критериев, характеризующие учителя-профессионала по немецкому языку: объективные и субъективные; качественные и количественные; наличные и прогнозируемые; результативные и процессуальные; нормативные и вариативно-индивидуальные; критерии обучаемости и творческие. Определен портрет мастера своего дела в процессе преподавания немецкого языка.

Современное общество развивается очень динамично и в таких же темпах, как и информационные технологии, а в связи с этим растут требования к разного рода специалистам, а особенно к учителю, который формирует и воспитывает подрастающее поколение. Актуальность нашей статьи обусловлена необходимостью определить критерии профессионализма учителя немецкого языка в современном обществе.

Изучением этого вопроса занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи: Н. М. Бибик, Э. Ф. Зеер, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова, Т. Вагнер. Но, по нашему убеждению, критерии профессионализма учителя немецкого языка не были уточнены.

Слово «профессионализм» используется в разных смыслах. Профессионализм – это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения профессиональных заданий. А. К. Маркова определяет это понятие, как «нормативный профессионализм» [1, с. 23]. В другом смысле речь идет о том, что человек обладает этим необходимым нормативным набором психических качеств, и профессионализм становится внутренней характеристикой личности человека. Такое понимание означает «реальный профессионализм» конкретного человека [1, с. 23]. Ни для никого не секрет, что, если говорят о профессиональном выполнении труда, всегда имеется в виду его осуществление на высоком уровне, то есть компетентно. Здесь появляется еще один термин «компетентность». На сегодня компетентность – это сочетание психических качеств личности, определяющих ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений [2, с. 107]. Э. Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [3]. И как утверждает А. К. Маркова, оценка или измерение конечного результата – это единственный научный способ судить о компетентности [1]. В контексте нашего исследования компетентность учителя немецкого языка – это системное качество личности учителя, целостная, иерархическая система личностных способностей (или отдельных компетенций), позволяющая осознанно и творчески определять и совершать свою профессионально-педагогическую деятельность на занятиях по немецкому языку, саморазвиваться и самосовершенствоваться, получать опыт, критически оценивать себя и коллег относительно выбора содержания, принципов, форм, методов, приёмов и средств обучения. Мы согласны с утверждением А. К. Марковой, что компетентность уже, чем его

профессионализм. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов. Исследователь также называет следующие виды профессиональной компетентности: специальная компетентность; социальная компетентность; личностная компетентность; индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности [1, с. 26]. Если нормативный профессионализм – это общая характеристика требований профессии к человеку, то квалификация в ее нормативном смысле – требования профессии к разным уровням выполнения труда [1, с. 30]. А. К. Маркова подчеркивает, что профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств. Поэтому в дальнейшем анализе будем выделять две стороны профессионализма: состояние мотивационной сферы профессиональной деятельности человека (какие мотивы побуждают человека, какой смысл имеет в его жизни профессиональная деятельность, какие цели он лично стремится достичь, насколько он удовлетворен трудом и т. д.) и состояние операционной сферы профессиональной деятельности человека (как, какими приемами он достигает поставленные цели, какие технологии использует, какие средства – знания, мыслительные операции, способности применяет).

Всем известно, чтобы описать то или иное явление, необходимо использовать критерии. Мы воспользовались классификацией А. К. Марковой, так как считаем ее более полной. Различают объективные и субъективные критерии. Объективные критерии: насколько человек соответствует требованиям профессии, вносит ощутимый вклад в социальную практику. Общепризнано, что объективными критериями профессионализма является высокая производительность труда, количество и качество, надежность продукта труда, достижение определенного социального статуса в профессии, умение решать разнообразные профессиональные задачи. Субъективные критерии: насколько профессия соответствует требованиям человека, его мотивам, склонностям, насколько человек удовлетворен трудом в профессии. Таким образом, учителя-профессионала характеризует сочетание достаточно высокой успешности труда (в нашем случае ученики хорошо разговаривают на немецком языке; мотивированы; показывают высокие результаты на конкурсах; ездят в Германию) и внутреннего желания оставаться в

профессии, желания развиваться, принимать участие в различных проектах, организовывать семинары. Следующая группа критериев – это результативные и процессуальные. Многие говорят в этом случае о том, достигает ли человек желаемых обществом результатов. Мы же считаем, что главным в этом случае показателем является соответствие результатов поставленным целям. Процессуальные критерии характеризуют то, чем пользовался учитель, какими техниками и технологиями, методами и приемами в процессе обучения. Профессионалом не может быть человек, если он не усвоил нормы, правила эталоны профессии, поэтому различают нормативные и индивидуально-вариативные критерии. Учитель немецкого языка должен уметь общаться на литературном стандарте немецкого языка, кроме того должен в совершенстве владеть методикой обучения, используя современные методы. Индивидуально-вариативные критерии говорят о том, насколько учитель любит свою профессию, насколько он индивидуален и самобытен, имеет ли он индивидуальный стиль. Таким образом, мастерством является то, насколько учитель владеет нормами и вносит свою индивидуальность в их выполнение. Кроме того, различают наличные и прогностические критерии. То есть учитель должен адекватно оценивать, чего он достиг на данный момент, и планировать то, что он готов достичь. В современном обществе нельзя представить себе профессионала без его способности обучаться. Конечно же, это перенимать опыт у своих коллег, кроме того учиться у своих учеников, самообучаться. Критерии творческие характеризуют то, готов ли учитель выйти за пределы своей профессии, преобразовать ее опыт, обогатить профессию своим личным творческим вкладом. Критерии обучаемости и творчества очень важны для характеристики профессионализма в современном обществе. Для учителя, как и другого специалиста, важна оценка профессионализма в параметрах качества (например, глубина, системность знаний, сформированность учебной деятельности, мыслительных операций учащихся), так и в количественных показателях (баллы в рейтинге, категории и др.).

Кто же является учителем-профессионалом немецкого языка? Мы считаем, что профессионалом может быть человек, который:

– способствует обучению, развитию, воспитанию и мотивированию учеников (объективные критерии);

– любит свою профессию, детей, у него развита внутренняя мотивация (субъективные критерии);

– достигает поставленных целей в обучении и развитии личности учащихся (результативные критерии);

– использует современные методы, методики, технологии (процессуальные критерии);

– осваивает нормы, эталоны профессии, достигает мастерства в ней (нормативные критерии);

– и вместе с тем стремится индивидуализировать свой труд, а также осознанно развивает свою индивидуальность средствами профессии (индивидуально-вариативные критерии);

– достигает уже сегодня необходимого уровня профессиональных личностных качеств, знаний и умений (критерии наличного уровня);

– в перспективе знает и планирует свое профессиональное развитие, делая все для реализации планов (прогностические критерии);

– открыт для постоянного профессионального обучения, накопления опыта, изменения (критерии профессиональной обучаемости);

– творчески активен, мотивируя своим примером учащихся (критерии творчества);

– качественно и количественно работает на результат (критерии качества и количества).

Подводя итоги, мы можем сказать, что профессионализм учителя немецкого языка – это когда учитель владеет на высоком уровне немецким языком, интеллектуальный и эрудированный, использует разные методы и формы работы, создает такую атмосферу на занятии, которая способствует обучению и развитию, возможно и не знает всего, но может помочь в поиске информации, определить качество поисков; это человек, который готов сознательно менять себя и развиваться, не считающий плохим учиться не только у коллег, но и у учеников, вносящий свою индивидуальность в процесс обучения и передающий любовь к своему предмету.

Список использованной литературы

1. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 257 с.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2003. – 331 с.

Т. В. Починок

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается проблема этнопсихологической специфики процесса межкультурного общения. Автор обосновывает положение о том, что психическое содержание личности обусловлено принадлежностью к определенной этнической общности, в среде которой происходило становление личности. Сделан вывод о том, что этнический менталитет влияет на речевое поведение коммуникантов в процессе межкультурного общения и определяет его. Сделан акцент на то, что этнический менталитет актуализируется только во взаимоотношениях представителей разных этносов, определяя этнопсихологическую специфику поведения носителя лингвокультуры в процессе межкультурного общения.

Процесс межкультурного общения (МКО) характеризуется взаимодействием разных культур, в результате чего происходит актуализация общечеловеческого и специфического каждой культуры. Участники МКО – это личности, несущие конкретное историческое содержание той или иной эпохи и отличающиеся друг от друга основополагающими ценностными ориентациями, особенностями мировосприятия, которые определяют их глубинную человеческую сущность [1, с. 13]. Вследствие социокультурного своеобразия взаимодействующих культур, процесс МКО приобретает специфический характер.

Личность имеет свое психическое содержание, характеризующееся определенными психическими свойствами [2, с. 186]. Психические свойства личности – это ее способности и характерологические черты, которые формируются и проявляются в ходе жизни и деятельности. Деятельность в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями существования обуславливает образ мыслей и побуждений, весь строй, склад, или психический облик, личности [2, с. 189]. Психологическое содержание личности, которое в свою очередь накладывает свой отпечаток на образ жизни, мировоззренческие взгляды и позиции,

обусловлено принадлежностью к определенной этнической общности, в среде которой происходило становление личности.

Личность развивается в контексте социально-исторического образа жизни общества, который представляет собой источник развития личности в социогенезе [3]. Образ жизни характеризуется как совокупность типичных для данного общества, социальной группы или индивида форм жизнедеятельности, присущих конкретной системе социальных отношений и определяемых конкретной исторической эпохой. В личности сосуществуют пласты разной геологической древности (Л. С. Выготский), социотипическое и индивидуальное поведение, переплетающиеся в действиях и поступках человека.

В социотипическом поведении субъект выражает усвоенные в культуре образцы поведения и познания, надсознательные надындивидуальные явления. В основе надсознательных надындивидуальных явлений лежит существующая и являющаяся продуктом совместной деятельности человечества система значений (А. Н. Леонтьев), опредмеченных в той или иной культуре в виде различных схем поведения, традиций, социальных норм и т. п. Надсознательные явления представляют собой усвоенные человеком как членом той или иной группы образцы типичного для данной общности поведения и познания, влияние которых на его деятельность актуально не осознается и не контролируется им. Эти образцы определяют особенности поведения субъекта именно как представителя данной социальной общности, то есть социотипические неосознаваемые особенности поведения. Таким образом, национально-культурная специфика сознания или образа мира представителей того или иного сообщества влияет на их речевое поведение в процессе МКО и определяет его.

Национально-культурные различия носителей разных культур обусловлены менталитетом, который детерминирован культурой и опытом исторического развития и управляет поведением представителя одной культуры при взаимодействии с представителем иной культуры. В понятии «менталитет» следует различать: 1) индивидуальный менталитет – на уровне конкретной личности; 2) общественный менталитет – на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по национально-этническим, классовым, профессиональным, возрастным или иным признакам; 3) менталитет социума или этноса – «на уровне интегрально понимаемого общества, объединяющего все входящие в него сообщества, коллективы и группы, всех индивидов, то есть всего народа, проживающего и

жизнетворящего на данной исторически сложившейся территории, в определённой социально-государственной среде и непрерывно воспроизводимого в сменяющих друг друга поколениях» [5].

Анализируя понятие «менталитет», мы имеем в виду прежде всего категорию «менталитет социума/этноса», так как именно этнический менталитет характеризует этнос в целом и отражает жизненные приоритеты, смылосозидающие ценности представителей этнической общности, характеризуя тем самым их традиции и культуру. Будучи структурообразующим элементом этногенеза, менталитет формируется, сохраняется и воспроизводится в этносе [6]. «Менталитет этноса» определяется как непрорефлексируемое, эмоционально-окрашенное мировидение, которое включает в себя мировосприятие, мироосмысление и мирооценивание. Нередко оценка тех или иных поступков через призму эталонов своей культуры или через выработанные мерки о нормах поведения в другой культуре приводит к неадекватному восприятию представителей иной этнической общности. Так, В. Овчинников в своей повести «Корни дуба» пишет: «Нередко слышишь: правомерно ли вообще говорить о каких-то общих чертах характера целого народа? Ведь у каждого человека свой нрав и ведет он себя по-своему. Это, разумеется, верно, но лишь отчасти, ибо разные личные качества людей проявляются – и оцениваются – на фоне общих представлений и критериев. И лишь зная образец подобающего поведения – общую точку отсчета, можно судить о мере отклонений от нее» [7, с. 113].

Менталитет создается из поколения в поколение, и каждый исторический этап оставляет на нем свой отпечаток. Вследствие общности менталитета, представители этнокультурной общности обнаруживают относительно однообразное поведение в сходных ситуациях. Л. С. Выготский, Г. Г. Шпет, Б. Ф. Поршнев, Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилев подчеркивают роль этнического в социальном взаимодействии представителей разных культур и доказывают, что этнические различия в психологии народов являются неоспоримой реальностью. Этническое – это явление социально-психологическое, представляющее собой целостную систему отношений личности к явлениям окружающей действительности.

Менталитет раскрывается через систему отношений, которая включает взгляды, оценки, нормы и умонастроения, основывающиеся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях и задающие иерархию ценностей, которые, в свою очередь, проявляются в убеждениях, идеалах, склонностях, интересах, социальных

установках. Отношения человека позволяют формулировать мнения, убеждения, оценки. Система отношений личности имеет свою специфику в зависимости от ее культурной принадлежности. Этноспецифичность отношений проявляется в том, что они представляют собой не только способ проявления, но и способ существования и содержания культуры вообще. Этноспецифичные отношения представителей данной лингвокультуры к труду, старшим, детям, природе, власти и т. д. являются единицами менталитета [8, с. 54].

Общность черт национальной психологии, по мнению Н. Джандильдина, является неоспоримым фактом, так как без неё национальная общность сводилась бы к сумме внешних, объединительных признаков, а сама нация осталась бы внутренне разрозненной в смысле этнопсихологической разобщенности [7, с. 27]. Благодаря полученным в этнопсихологии и социальной психологии фактам более явно выступает функция социотипического поведения в социогенезе: социотипическое поведение личности, выражающее типовые программы данной культуры, нейтрализует тенденцию к индивидуализации поведения, рост его вариативности; вместе с тем усвоенные личностью социальные образцы и стереотипы, характеризующие ее как члена той или иной общности, освобождают личность от принятия индивидуальных решений в типовых, стандартных для данной общности ситуациях. Итак, для представителей разных этнических общностей характерны этнопсихологические особенности (ЭПО), которые обуславливают этнокультурную специфику системы отношений носителя лингвокультуры к окружающей действительности, что проявляется в восприятии, понимании и оценке действительности, в национальных ценностных ориентациях и, соответственно, в стратегиях поведения, и определяют речевое поведение с носителем иной культуры в процессе МКО.

Список использованной литературы

1. Починок, Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Починок. – Гомель, 2012. – 300 л.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989 – 487 с.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.

4. Бгажноков, Б. Х. Национальная культура и проблема этнографического изучения коммуникативного поведения / Б. Х. Бгажноков // Национальная культура и общение: материалы конф. АН СССР, Ин-т языкознания / Кабардинобалкар. гос. ун-т; под ред. Б. Х. Бгажноков [и др.]. – М., 1977. – С. 15–17.

5. Гершунский, Б. С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия = Russia and the USA at the threshold of the third millennium: опыт эксперт. исслед. рос. и амер. менталитетов / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1999. – 599 с.

6. Кириенко, В. В. Менталитет современных белорусов (социологический анализ): автореф. дис. ... д-ра социолог. наук: 22.00.06 / В. В. Кириенко; Ин-т социологии Нац. акад. наук Беларуси. – Минск, 2007. – 30 с.

7. Джандильдин, Н. Природа национальной психологии / Н. Джандильдин. – Алма-Ата: «Казахстан», 1971. – 303 с.

8. Корнилов, О. А. Доминанты национальной ментальности в зеркале фразеологии / О. А. Корнилов // Вестн. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурн. коммуникация. – 2007. – № 2. – С. 53–66.

УДК 378:61:811

Г. И. Саянова
(БГМУ, Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ КУЛЬТУР

В условиях глобализации, происходящей в современном мире, и развития интеграционных процессов перед преподавателем иностранного языка стоит задача обучения студентов навыкам жизнедеятельности в многополярном и многонациональном мире, так как поликультурная компетенция будущих специалистов является залогом их профессиональной деятельности. В статье поднимаются вопросы формирования социокультурной компетенции у студентов-медиков при реальном учете социокультурного фактора, проявления нестандартности мышления за счет понимания лингвокультурных фрагментов при сочетании специфических языковых средств и социально-поведенческого контекста.

Знание чужих культур человеком определяет его место и роль в социуме, так как многообразие культур и их взаимовлияние сказываются как на формировании отдельной личности, так и отдельного народа и этноса в целом. Именно в условиях поликультурности созданы условия для сохранения культурной самобытности народов и развития интеграционных процессов.

В условиях глобализации, происходящей в современном мире, и растущей мобильности не только молодежи, обучающейся в разных странах, но и населения всего мира, расширения спектра возможностей общения с представителями других культур, расширения сферы занятости, развития туризма и личных контактов формируются правила и нормы сосуществования различных культур и их носителей в одном, едином обществе, в едином правовом, социальном, экономическом поле [1]. Знание социокультурного содержания и умение ориентироваться в нем предполагает понимание специфики межкультурного общения в быстро меняющемся мире и способствует адекватному взаимопониманию обучающихся.

В современных социокультурных условиях, когда к нам приезжают получать образование представители разных народов и государств, идеи поликультурности особенно актуальны. Приобщение студентов-медиков к национальным и мировым культурам, обучение их навыкам жизнедеятельности в многополярном и многонациональном мире является приоритетной задачей преподавателя иностранного языка. Высокая поликультурная компетенция будущих специалистов является залогом их дальнейшей успешной профессиональной деятельности и важна для понимания этических, правовых и моральных норм. Студентам необходимо осознать, что в мире существует множество культурных ценностей, что некоторые из них отличаются от их собственных и коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития.

В настоящее время иностранный язык рассматривается как средство постижения социокультурного опыта представителей другой лингвокультурной общности. В реальном общении языковые средства не являются единственным инструментом понимания. Представление о культурной информации, правилах и нормах поведения в иноязычной среде, изучение ценностных ориентаций представителей другой культуры очень важны.

Социокультурный подход к изучению иностранного языка предполагает ориентацию на обучение в контексте диалога культур. Компонентами социокультурной компетенции, которые формируются в процессе взаимосвязанного обучения иностранному языку и

соответствующей культуре, являются социокультурные знания, модели поведения в иной культурной среде, то есть умения использовать усвоенные знания (в области лингвистики, страноведения, лингвообразования) при решении вербальных и невербальных задач с опорой на социокультурный аспект общения. Социокультурная компетенция студента-медика предполагает умение извлекать необходимую информацию из различных культурных и профессиональных источников (книги, фильмы, медицинские термины и так далее) и дифференцировать ее с точки зрения значимости для межкультурной коммуникации.

Социокультурная компетентность необходима и в профессиональном общении, так как ситуация, в которой происходит профессиональное речевое общение, определяется социокультурным контекстом: целями, коммуникативными намерениями, предметом речи, условиями общения. Приобретение социокультурной компетентности как владение совокупностью знаний, умений и качеств, необходимых для межкультурной коммуникации, в соответствии с социальными и культурными нормами коммуникативного поведения, создает основу для профессиональной мобильности, приобщает специалиста к мировым достижениям, увеличивает возможность профессиональной самореализации.

Подготовка медиков предполагает повышение уровня обучения коммуникации, общение людей разных национальностей, а это может быть достигнуто только при реальном учете социокультурного фактора. Знать значения слов, специальных терминов и правила грамматики недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения с зарубежными коллегами – необходимо расширение социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей. Языковым материалом для обучения могут служить специальные тексты, речевые клише, которые используются в тех или иных коммуникативных ситуациях, ролевые и ситуативные игры с привлечением видеофрагментов, демонстрирующих образцы речевого поведения носителей языка, контекст современных интернет-сайтов, комедийные сериалы. Все это помогает преподавателю внести разнообразие в учебный процесс, повышая мотивацию к изучению языка, осуществить формирование лингвострановедческой и межкультурной компетенции обучающихся, что призвано обеспечить эффективное общение с представителями других культур в конкретных сферах деятельности. Это также способствует воспитанию личности, психологически и коммуникативно готовой к равноправному межкультурному взаимодействию [2].

Профессиональная коммуникация предполагает также такие речевые действия, как презентация материала, письменный и устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение и так далее. Но коммуникант должен уметь определять роль и статус общающихся и строить свое сообщение, учитывая межкультурные особенности общения, сочетая специфические языковые средства и социально-поведенческий контекст. Неправильная интерпретация безобидных, с нашей точки зрения, жестов, слов, выражений, особенно идиоматических, может привести к печальным недоразумениям. Этого можно избежать, если знать принятые в той или иной стране правила этикета, национальные стереотипы, заключенные в идиоматических и поведенческих характеристиках, проявлять нестандартное мышление за счет понимания лингвокультурных феноменов.

Таким образом, при изучении иностранного языка необходимо относиться к нему не только как к способу общения, но как к взаимодействию языка и менталитета нации, являющимся социолингвистическим компонентом межкультурной коммуникации.

Все составляющие социокультурной компетентности студентов-медиков должны органично сочетаться друг с другом, обеспечивать актуальность содержания обучения, способствовать повышению мотивации, всестороннему развитию личности студентов, расширению мировоззрения.

Список использованной литературы

1. Арутюнова, Л. В. Мультикультурализм и его модели в современном мире: автореф. дис., канд. филос. наук / Л. В. Арутюнова. – М., 2009. – 23 с.
2. Межкультурная коммуникация: современная теория и практика: материалы VII Конвента РАМИ, сент. 2012 г. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 288 с.

УДК 378:811.111

А. А. Царикова
(БГМУ, Минск)

ОЦЕНКА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Несмотря на достигнутое обществом принятие необходимости владеть иностранным (английским) языком, проблема мотивации

каждого обучающегося не перестаёт быть актуальной. В данной статье предпринимается попытка на основе анкетного опроса первокурсников дать оценку характеру их мотивации и делается вывод о том, что студентами в основном движут внешние мотивы, которым свойственна неустойчивость и кратковременность, что должно привлечь внимание преподавателей к размышлениям о путях повышения внутренней, более плодотворной, мотивации студентов к изучению иностранных языков.

Новые политические и социально-экономические изменения в Беларуси в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с другими странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как предмета и привели к переосмыслению цели, задач и содержания обучения иностранным языкам. Расширение международного сотрудничества и международных контактов в сфере медицины требует сегодня более глубокого владения будущими врачами иностранным языком. Однако, несмотря на эту очевидную потребность человека во владении английским языком и непрекращающуюся глобализацию всех сфер общественной жизни, проблема мотивации каждого обучающегося к овладению иностранным языком остаётся чрезвычайно актуальной.

Проблема заинтересованности студентов возникает по разным причинам и применительно к разным учебным дисциплинам, однако нередко изучение иностранного языка вызывает у них определенные сложности, уходит на второй план познавательных приоритетов, уступая более специализированным знаниям, и заинтересованность исчезает. Поэтому, рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Отсюда все трудности вызова мотивации извне.

Мотивационная сфера человека сегодня является достаточно изученной и представленной в трудах отечественных и зарубежных авторов. Понятие мотива разные авторы понимают по-разному: как условия существования (К. Вилюнас), как морально-политические установки (Г. А. Ковалев), как соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа), при этом большинство понимает мотив как либо побуждение, либо намерение, либо цель. Среди мотивов или мотивирующих факторов называется, например, аппетит, влечения, импульсы, привычки и навыки, желания, эмоции, интересы, цели или такие более конкретные мотивы, как избегание неудобства, ощущение удовольствия, честолюбие, зарплата, идеалы и др. Мы, однако, будем

придерживаться классического понимания мотивации деятельности по А. Н. Леонтьеву, определившему мотив деятельности как «предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане» [1, с. 26]. При этом автор отмечает, что «наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность» [1, с. 26].

Мотивы учебно-познавательной деятельности, как известно, подкрепляются потребностями высшего свойства, т. е. потребностями, стоящими выше жизнеобеспечивающих, например, потребностью в познании, потребностью в социальном одобрении, потребностью в личных достижениях. В зависимости от потребностей выделяется три ведущих характера мотивов учебно-познавательной деятельности в изучении иностранного языка: внутренняя, внешняя и социальная [2, с. 123]. Так, *внутренняя* мотивация связана непосредственно с самим предметом, не с внешними обстоятельствами. Её также называют процессуальной мотивацией [1, с. 21]. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Данный характер мотивации является наиболее устойчивым, долговременным, а следовательно – эффективным для осуществления длительной деятельности, каковой и является изучение иностранного языка.

Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Примерами могут служить: мотив достижения, вызванный стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка, например, для отличных оценок, получения диплома и т. д.; мотив идентификации как стремление человека быть похожим на другого человека, группу людей (например, успешного врача); мотив саморазвития как стремление к совершенствованию себя как личности и специалиста. Действие внешних мотивов может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

К *социальным* мотивам можно отнести мотив самоутверждения, т. е. стремление утвердить себя, получить одобрение других людей, достижение определенного статуса в обществе и осознание социальной значимости учения.

С целью выявления характера ведущих мотивов к изучению иностранного языка студентами первого курса БГМУ и дальнейшего

применения полученных данных в организации учебного процесса мы провели анкетный опрос студентов лечебного, педиатрического, медико-профилактического, стоматологического и фармацевтического факультетов. В выборку случайным образом были включены по десять студентов первого курса каждого факультета, общим количеством 50 человек. Анкета (Приложение 1) включала инструкцию, десять утверждений и четыре поля ответа: 1) согласен, 2) согласен частично, 3) не согласен частично, 4) не согласен.

Утверждениями, раскрывающими *внутреннюю* мотивацию к изучению иностранного языка, стали «Мне нравится узнавать новые слова на ИЯ», «Мне приятно уметь соединять слова и выражать свои мысли новым способом», «Мне интересно смотреть обучающие видео на ИЯ вне урока». Утверждениями, раскрывающие *внешнюю* мотивацию к изучению иностранного языка, явились такие: «Владение ИЯ будет помогать мне повышать квалификацию», «Владение ИЯ поможет мне зарабатывать больше в РБ», «Я хочу читать издания по профессии, недоступные на родном языке». *Социальную* мотивацию к изучению иностранного языка выявляли утверждения: «Владение ИЯ престижно в моём окружении», «Я хочу хорошо владеть ИЯ, так как я хочу быть образованным человеком», «Я считаю, что пациенты больше верят врачу, который владеет ИЯ». Для оценки достаточности уровня владения студентом иностранным языком в соответствии со своими потребностями вводилось утверждение «Я владею ИЯ на достаточном для меня уровне».

Подсчёт данных проводился с использованием программы Excel. Каждый утвердительный ответ на утверждение получил два балла, ответ «согласен частично» – один балл, «не согласен частично» – один отрицательный балл, «не согласен» – два отрицательных балла. Таким образом, максимальное возможное количество баллов составляло в каждой группе утверждений 6 на одного студента, 60 на группу, 300 на всю выборку (см. Таблицу 1).

Проведённый анкетный опрос показал, что ведущим характером мотивации студентов к изучению иностранного языка является внешняя (446 баллов). Внутренний характер мотивации показала значительная часть студентов, в сумме 390. Социальный характер мотивации, как показал анкетный опрос, не является ведущим среди студентов первого курса БГМУ, эта категория утверждений набрала 338 баллов. При этом, как видно из последней графы таблицы 1, в целом студенты первых курсов не оценивают свой существующий уровень владения ИЯ, полученный на предыдущей ступени образования, как достаточный, а значит стремятся к его изучению уже в вузе.

Таблица 1

	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация	Социальная мотивация	Достаточность уровня владения
Фармфак	48	31	31	-5
Медпроф	32	32	37	+2
Стомфак	29	25	18	-9
Лечфак	50	30	44	+10
Педфак	34	29	26	-8
	64%	49%	52%	
Итого:	193/300	147/300	156/300	-10

Таким образом, на основании проведённого опроса можно сделать вывод о том, что студентами в основном движут внешние мотивы. Кроме того, абсолютно ясно, что требуется предпринять действия, направленных на вызов в студентах внутренней мотивации. То есть необходимо создавать такие условия, при которых у студентов возникает личная заинтересованность и потребность в изучении иностранного языка. Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы). Эти выводы могут быть полезны преподавателям иностранных языков, работающим в медицинских и других неязыковых вузах, где изучение иностранных языков даже если не является приоритетным, осознаётся студентами как необходимый компонент их будущей профессиональной компетентности и успешной карьеры.

Приложение 1

АНКЕТА СТУДЕНТА

Целью данной анкеты является изучение мотивации студентов I и II курсов БГМУ к изучению иностранного языка

Курс _____; факультет _____

Инструкция: прочитайте утверждения и поставьте любую отметку в одном из полей ответа в соответствии со своими убеждениями или ощущениями

*ИЯ = иностранный язык

Утверждения	Да	Согласен частично		Нет
	+2	+1	-1	-2
Мне нравится узнавать новые слова на ИЯ*				
Мне приятно уметь сочетать слова и выражать свои мысли новым способом				
Мне интересно смотреть обучающие видео на ИЯ вне урока				
Я хочу читать издания по профессии, недоступные на родном языке				
Владение ИЯ престижно в моём окружении				
Владение ИЯ будет помогать мне повышать квалификацию				
Владение ИЯ поможет мне зарабатывать больше в РБ				
Я владею ИЯ на достаточном для меня уровне				
Я хочу хорошо владеть ИЯ, т.к. я хочу быть образованным человеком				
Я считаю, что пациенты больше верят врачу, который владеет ИЯ				

Список использованной литературы

1. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев / М., 1971. – 42 с.
2. Готлиб, Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р. А. Готлиб / Социологические исследования, 2009. – № 2. – С. 122–127.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.111'38'42:070(410):811.111'38'42:070(73)

Д. С. Бабай
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЖАНРА «ПИСЬМО В ГАЗЕТУ» В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В статье выделены основные структурные особенности жанра «письмо в газету» на материале англоязычного медиадискурса. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ структурных элементов писем в газеты “The Guardian” и “The New York Times”, результаты которого отражены в сводной таблице выявленных структурных элементов писем в британскую и американскую газеты в процентном выражении.

В лингвистике дискурс можно определить, как любой акт коммуникации, на который влияют личность и взгляды его участников, а также социокультурный контекст. В настоящее время часто используется термин «медиадискурс», который представляет собой специфичный тип речемыслительной деятельности, характерный для информационного поля массмедиа [1, с. 14]. В состав медиадискурса входят различные дискурсивные жанры, такие как репортаж, рецензия, информационное интервью, обзор и пр. Остановимся подробнее на таком жанре, как «письмо в газету».

Целью данного исследования является определение закономерностей структурной организации писем в британскую газету “The Guardian” [2] (400 писем) и американскую газету “The New York Times” [3] (396 писем), а также выявление их особенностей, что в последующем может стать основой для проведения языкового анализа жанра «письмо в газету».

Для писем в обе газеты характерным является наличие заглавия (99%). Приведем примеры данных заголовков. В письмах под заголовком “Healthcare is too important to be left to the politicians” (“The Guardian”) читатели недовольны, что вопросы здравоохранения решаются политическими партиями, которые строят планы на

короткий срок, и предлагают создать независимую королевскую комиссию, которая занималась бы этим вопросом. Авторы писем *“Homeless deserve a royal wedding invite”* («Бездомные заслуживают приглашения на королевскую свадьбу») обвиняют правительство в том, что оно сначала способствует появлению бездомных, а после активно расчищает улицы Виндзора для королевской свадьбы.

Письма под общим заголовком *“America’s Role in the Korea Talks”* (*“The New York Times”*) содержат отзывы читателей, обеспокоенных тем, что администрация Трампа может ухудшить отношения с Северной Кореей. Письма на тему *“A Shrimpless State”* описывают недовольство жителей по причине исчезновения креветок в водах штата Мэн и содержат различные решения данной проблемы.

Следующий структурный компонент писем, которым является вступительное слово редактора, характерен только для британского издания *“The Guardian”* (99%). Он содержит краткое описание статьи и небольшое введение о том, что пишут читатели о той или иной проблеме. Например, редактор писем к теме *“Feeling blue over colour of the new UK passport”* пишет: *“Language and culture determine national identity not passports, says David Craine; Morgan Armstrong wants to choose the colour; and Robert Saunders doubts the benefits of blue”* – «Язык и культура определяют национальное самосознание, а не паспорта, утверждает Дэвид Крэйн; Морган Армстронг хотел бы получить возможность самому выбрать цвет, а Роберт Сондерс сомневается в преимуществах синего цвета».

Далее в письмах следует введение. В британском издании введение (56%) может включать ссылку на статью и ее краткое содержание. Например, Делит Морган, глава благотворительной организации по лечению рака груди, поражена тем, что при существующей необходимости доказать обществу, что для предупреждения рака необходимо делать рентгенографию, доктор Диллнер говорит обратное: рентген может принести больше вреда, чем пользы: *“With the continued decline in uptake of breast screening in the UK needing to be urgently addressed, we were particularly alarmed to read the suggestion (Dr Dillner’s dilemma, G2, 11 December) that screening may do more harm than good”* [Delyth Morgan].

Введение в письмах в американскую газету *“The New York Times”* немного отличается от писем в британское издание: оно содержит обязательный структурный компонент *“To the Editor”* (99%) после которого в 83% случаев следует ссылка на статью и ее краткое описание. Примером является следующее: *“To the Editor: Re “For Doctors, Age May Be More Than a Number,” by Haider Javed*

Warraich (*Sunday Review*, Jan. 7): *The article troubles me for many reasons, mostly for its hubris but also for its conceit. Dr. Warraich, who is 29, writes, "In medicine, a lack of experience may not actually be a bad thing" [Steven Kahn].* Читатель, бывший военный хирург, ссылается на статью «Для врачей возраст может быть больше, чем просто число» и пишет, что она обеспокоила его по многим причинам и одной из них является то, что ее автор, 29-летний доктор Уоррейк, пишет: «В медицине нехватка опыта, возможно, не так уж и плохо».

Далее следует основная часть (тело) письма. Письма обоих изданий содержат мнения читателей (99%), например: *"The removal of "subsidies" following the New Zealand model is not the route to achieving this. Public funding is critical to farmers' livelihoods – without it, roughly half of farming is uneconomic" [Graeme Willis, "Brexit is a chance to save our small farms"].* Британец Грэм Уиллис не согласен с властями, которые хотят отменить субсидии, поддерживающие фермерское хозяйство, и пишет, что фермеры не смогут долго без них продержаться.

Читатели американской газеты выражают свое мнение таким образом: *"Expanding police forces may not only be ineffective, [...], but it also undermines the ability of governments to provide the resources that ensure public safety and let communities thrive" [Kumar Rao, Re: "Crime Is Falling, but Police Levels Remain Robust"].* Автор письма считает неэффективным выделение огромных средств на содержание полиции и считает, что это подрывает способность правительства обеспечивать безопасность общества и его успешное развитие.

Отличительной особенностью читателей британской газеты является то, что они подтверждают свое мнение различными исследованиями, на которые приводят ссылки (24%), примеры и факты (27%), а также часто делятся своим личным опытом по проблеме статьи (34%). Например, профессор Майк Стайн приводит статистику на тему помощи семьям с детьми, в которой говорится, что в 2017 году только 3,5% семей получили финансовую и профессиональную поддержку: *"The statistics are stark. In 2017 only 6,310 (3.5%) of the 180,000 children in kinship care were legally entitled to financial and professional support" [Professor Mike Stein, "Family carers must get the financial support they deserve"].*

Своим опытом читатели делятся так: *"The way I assuage loneliness, as a housebound 83-year-old living alone, is to use my Samsung tablet to play Scrabble and chat to or Skype people online, to shop online so that I can look forward to deliveries and exchange pleasantries with postmen or couriers" [Joan Caesar, "Tablet tech can*

help pensioners like me to keep loneliness at bay”]. 83-летняя читательница рассказывает, как с помощью своего планшета она справляется с одиночеством.

Письма американского издания содержат намного меньше подтверждающих примеров и фактов (6%), ссылок на исследования (6%), а также читатели не так охотно делятся личным опытом (6%). Рассмотрим некоторые примеры.

После ложной тревоги о ракетной атаке на Гавайи многие читатели стали делиться своими ощущениями в этот день: «Суббота была самым страшным днем моей жизни. Ты понимаешь, что осталось жить считанные минуты. Я сразу написал своим родным, что их люблю». – *“I live in Hawaii, and Saturday was the most frightening day of my life. Imagine learning that you have only minutes to live. I texted my family that I loved them because the cell service was overloaded and I couldn’t get a call out”* [L. A. Webb, *Re “Panic in Hawaii as Missile Alert Is Sent in Error”*].

Автор письма, Джеффри Сусла, упоминает о Иене Флеминге, который предложил идею добавить в латинский алфавит 27-ю букву, с помощью которой можно было бы создать общее местоимение, обозначающее «он» и «она»: *“In a 1947 reader competition, published in the magazine Alphabet and Image, Ian Fleming proposed the idea of a 27th letter of the alphabet”* [Jeffrey J. Susla, *“A Non-Gendered Pronoun”*].

Большинство писем в британское издание *“The Guardian”* содержат заключение (56%), которое может состоять из вывода (44%) и/или совета (27%). Письма читателей американской газеты содержат меньше заключений – 48%, в котором они делают вывод в 32% случаев и/или дают совет в 23%.

Примером заключения для британской газеты являются: *“What we now need is a much stronger green narrative from other parts of government, not least on housing and transport, and an unequivocal commitment to match and then exceed current EU environmental standards”*. [Shaun Spiers, *“Brexit is a chance to save our small farms”*]. Автор письма делает вывод, что для сохранения мелкого хозяйства сначала необходимо убедиться, что новые стандарты фермерства подходят для Британии, а уже после этого изменять законы, принятые в европейском союзе.

Для американской газеты *“The New York Times”* примерами являются следующие заключения: *“As for Hawaii, I would hope that the lesson learned is that we should take the proper precautions to prevent a similar fiasco from happening again”* [Edward D. Lasky, *“In Hawaii, Reacting to a False Alarm of an Attack”*]. Читатель надеется, что

ложная тревога ракетной атаки на Гавайи послужит уроком, и пишет, что необходимо улучшить меры предупреждения, чтобы избежать повторной ошибки.

Заключительными структурными элементами писем обеих газет являются имя автора письма (99%); его место жительства, которое является обязательным для “*The New York Times*” (99%), а в “*The Guardian*” встречается лишь в 85% рассмотренных писем; далее следует должность автора: для американской газеты характерно в 28% случаев, для британской – в 41%. Например:

а) “*The New York Times*”:

– ADINA WISE, PHILADELPHIA;

– G. MACKENZIE GORDON, LAKEVILLE, CONN. *The writer is an architect and landscape designer* (писатель – архитектор и ландшафтный дизайнер);

б) “*The Guardian*”:

– John Morey, *Penzance, Cornwall*;

– Joe Collier, *Emeritus professor in medicines policy, St George’s, University of London* (почетный профессор Лондонского университета);

Приведем сводную таблицу структурных элементов писем в британскую газету “*The Guardian*” и американскую газету “*The New York Times*” в процентном выражении (Таблица 1).

Проведя сравнительно-сопоставительный анализ структурных элементов писем в такие издания, как “*The Guardian*” и “*The New York Times*”, можно сделать вывод, что структура писем в большинстве случаев схожа. Так, в письмах содержится заглавие, введение, тело письма, заключение, имя и место жительства автора.

Для читателей британской газеты характерно подтверждение своего мнения ссылками на различные исследования, также они приводят примеры и факты и охотно делятся своим опытом. В то время как читатели американского издания, в большинстве случаев, выражают только свое мнение, ничем не подтверждая его. Это говорит о том, что британцы более тщательно подходят к написанию писем и стараются не быть голословными.

Большинство писем в британскую газету имеют заключение (56%), в отличие от американских писем (48%). Британцы больше делают выводов и дают советов. Можно сказать, что читатели британской газеты не только выражают свое мнение по поводу прочитанной статьи, но и делятся собственными советами по решению той или иной проблемы.

Таблица 1 – Сводная таблица структурных элементов писем в британскую и американскую газеты в процентном выражении

Структурный элемент	Содержание структурного элемента в “The Guardian” (%)	Содержание структурного элемента в “The New York Times” (%)
1. Заглавие	99	99
2. Вступление от редактора	99	–
3. Введение (ссылка на статью, ее краткое описание)	56	83
4. Тело письма (мнение автора):	99	99
– ссылка на исследования	24	6
– примеры, факты	27	6
– личный опыт автора	34	6
5. Заключение:	56	48
– вывод	44	32
– совет	27	23
6. – имя	99	99
– место жительства автора	85	99
– должность автора	41	29

Итак, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ структурных элементов жанра «письмо в газету», выявленные особенности, а также выводы могут быть использованы для изучения языковых особенностей данного жанра и индивидуального стиля авторов.

Список использованной литературы

1. Кожемякин Е. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования / Е. Кожемякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №2. – С. 13 – 21.

2. The Guardian [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/tone/letters>. – Date of access: 10.01.2018.

3. The New York Times [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.nytimes.com/section/opinion/letters>. – Date of access: 12.01.2018.

И. М. Басовец
(МГЛУ, Минск)

**НЕКОТОРЫЕ ДЕАВТОРИЗУЮЩИЕ ПРИЕМЫ СМИ
ДЛЯ УКЛОНЕНИЯ ОТ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
ЗА СООБЩАЕМОЕ**

В работе рассмотрен ряд коммуникативных механизмов современных средств массовой информации (на материале белорусскоязычной газеты «Звезда»), направленных на избежание ответственности за сообщаемое, которые представлены конструкциями деавторизации определенных разновидностей; выявлены семантико-структурные особенности и дискурсивные маркеры таких конструкций; установлены реализуемые данными конструкциями прагматические задачи и создаваемые ими эффекты.

«Незнание закона не освобождает от ответственности.

А вот знание нередко освобождает».

Станислав Е. Лец.

В современном мире в огромном конкурентном пространстве информационных каналов и медийных средств актуальным стала быстрая и по возможности сенсационная передача информации с целью удержания аудитории и сохранения рейтингов. Наряду со стремлением различных изданий удержать аудиторию средства массовой информации несут ответственность за публикуемые материалы, поэтому зачастую информационная оперативность сопровождается минимизацией правовых рисков во избежание неблагоприятных юридических последствий, судебных разбирательств вследствие передачи недостоверных или непроверенных сведений.

Осознание ответственности за сказанное публично растет в современном обществе и уже достаточно прочно укрепилось не только в журналистской среде. Так, М. А. Осадчий отмечает, что в современной лингвокультуре становится массовым осознание того, что речевая коммуникация является полем правовых отношений. В подтверждение своего вывода исследователь публикует данные проведенных опросов студенческой молодежи в возрасте от 17 до 22 лет, которые показали, что 90% опрошенных носителей русского

языка осознают реальность наступления правовой ответственности за публичные высказывания [1]. И если в повседневной коммуникации такая ответственность еще не стала распространенным явлением, то средства массовой информации функционируют в правовом поле и четко взвешивают последствия наступления юридической ответственности.

Осознание правового риска и стремление его минимизировать детерминируют широкое применение стратегии уклонения от ответственности в медийной коммуникации. Это связано с тем, что речевая деятельность в сфере массовой коммуникации объективно является сферой риска: существует опасность нанести вред имиджу страны, ущемить права и свободы другого гражданина, нанести урон репутации предприятия, что может повлечь за собой ответственность в рамках действующего законодательства. Восприятие массовой речевой коммуникации как сферы повышенной ответственности приводит к формированию в языковой культуре алгоритмов легального речевого поведения, включающих приемы ухода от правовых рисков в рамках стратегии уклонения от ответственности за сообщаемое. Стратегия уклонения от ответственности за сообщаемое в СМИ основана на стремлении журналистов обезопасить себя и редакцию от наступления неблагоприятных правовых последствий.

Такое стремление нивелировать правовые риски оказывает непосредственное влияние на лингвистическую упаковку сообщаемого. Журналисты в разных странах давно используют различные коммуникативные ходы уклонения от ответственности за сообщаемое. Одним из наиболее соответствующих выполнению данной задачи коммуникативных приемов является деавторизация высказывания. На уровне интенции деавторизации высказывания характеризуется намерением говорящего снять с себя авторскую ответственность за высказывание или ответственность источника информации. На уровне реализации данный прием предполагает введение в высказывание специальных конструкций деавторизации в начале, середине или конце высказывания (М. А. Осадчий использует термин «деавторизаторы» [1]), указывающих на неопределенное или весьма обобщенное авторство высказывания, неидентифицируемый источник информации.

Проблеме ответственности за сообщаемое уделяется значительное внимание в современной лингвистике. Известно, что утверждая что-либо, говорящий берет на себя ответственность за истинность того, что он сообщает [2, с. 46]. Если же передается мнение третьей стороны, говорящий не несет ответственность за

истинность встроенной пропозиции: ответственность переносится на того субъекта, которому непосредственно принадлежит высказывание [3, с. 24].

Рассмотрим ряд примеров из белорусскоязычной газеты «Звязда», содержащие деавторизованные высказывания, в которых вследствие употребления специальных конструкций авторская ответственность за публикуемые данные с автора статьи снимается.

Наиболее распространенными инструментами устранения авторской ответственности в медийном тексте выступают конструкции с невыраженным субъектом. Лингвисты единодушно отмечают, что вследствие использования бессубъектных конструкций «происходит исчезновение авторства и одновременно исчезновение ответственности» [3, с. 24], т. е. говорящий дистанцирует себя от передаваемого, снижает личную ответственность за утверждение и зачастую «перекладывает ответственность за суждение на неопределенные обстоятельства, оставаясь за кулисами» [4, с. 135]: *Як стала вядома, тэракты планавалася ажыццявіць і ў шэрагу іншых турыстычных месцаў* (Звязда, 26.08.2017); *Паведамляецца, што на целе юнака не выявілі бачныя прыкметы крымінальнага характару* (Звязда, 29.03.2018).

В подобных конструкциях субъектность, а следовательно, и связанная с нею ответственность автора статьи / редакции понижается или нивелируется. Представим, как изменится эффект передачи сведений, если выделенные конструкции опустить. Отсутствие безличных конструкций *як стала вядома* и *паведамляецца* в приведенных выше высказываниях трансформирует их в утверждения, исходящие от журналиста / редакции непосредственно как источника информации, а значит, могут возникнуть вопросы, откуда редакции известно о планируемых терактах или на каком основании произведен вывод о криминальном характере повреждений. Именно конструкции деавторизации с устраненным субъектом в качестве источника информации, маркера того, что сведения в редакцию пришли извне, и позволяют реализовать задачу ухода от ответственности за сообщаемое в тексте. Следует подчеркнуть, что вследствие использования подобного рода конструкций деавторизации автор дистанцируется от какой-либо оценки передаваемой информации.

Еще одним удобным приемом уклонения от ответственности за сообщаемое является использование таких конструкций деавторизации, в которых субъект представлен номинациями типа *эксперты, спецыялісты, вучоныя*. В лингвистике подобные

номинации источника информации рассматривается единообразно. Поскольку утверждения экспертов, как правило, достоверны, компетентны и точны, то введение их в текст – это «сознательное использование ссылок на авторитет, специальная риторическая форма для создания эффекта весомости в речи» [5, с. 164]. Понятно, что данный эффект весомости сообщаемого в пропозиции, который создается при помощи ссылок на мнение экспертов, позволяет убедить читательскую аудиторию в правильности излагаемого. Кроме того, подобные номинации гарантируют автору статьи определенную лингвистическую безопасность, конструкции деавторизации с такими номинациями в качестве источника информации являются своего рода страховкой автора материала, осторожным вариантом подачи сведений: *Дарэчы, на думку экспертаў, Каталонія – іспанская аўтаномія з самым высокім узроўнем актыўнасці радыкальных ісламістаў* (Звязда, 26.08.2017); *Між тым, як заўважаюць эксперты, Рыму ўдалося стабілізаваць сітуацыю з бежанцамі* (Звязда, 26.08.2017). Как видно из примеров, конструкции деавторизации данного типа помогают журналисту реализовать помимо задачи информирования три прагматические задачи одновременно: избежать ответственности, убедить читателя в правильности излагаемой точки зрения и придать весомость сообщаемому. По нашим наблюдениям, особенно распространенным является употребление таких конструкций в белорусскоязычной прессе в случае освещения событий по острым проблемам современного общества таким, как, например, ситуация с беженцами или деятельность разных воинизированных групп.

Синонимичная конструкция с более осторожным вариантом генерализованного авторитетного мнения в белорусскоязычной прессе представлена номинацией *эксперты* в сочетании с собирательным существительным *шэраг*. В таком случае эксплицируется весомая позиция по определенному вопросу, разделяемая некоторой группой экспертов, возможно лишь несколькими ее представителями, которой и принадлежит основная ответственность за сообщаемое: *Шэраг экспертаў надкрэсліваюць, што цяпер мы назіраем адну з самых масавых міграцый у гісторыі і яна будзе ўзмацняцца* (Звязда, 26.09.2017). В случае подобных номинаций в качестве источника информации автор текста статьи подчеркивает, что оценочное суждение в пропозиции принадлежит не ему как автору статьи, а некоторому ряду экспертов, при этом у журналиста отсутствует необходимость точного указания экспертов, которые так считают.

Иной по силе убеждения прагматический эффект создается конструкциями деавторизации, в которых в качестве источника информации используется номинация *эксперты* в сочетании с обобщенно-собирательными единицами *многія* и *большасць*: ***Большасць экспертаў сходзяцца ў думцы, што ў найбліжэйшай перспектыве паток бежанцаў у Стары Свет будзе толькі павялічвацца*** (Звязда, 27.10.2015). Так же как и в предыдущих примерах, употребление конструкций деавторизации данной разновидности позволяет автору текста не только информировать читателя и избежать ответственности за сообщаемое в пропозиции, но и воздействовать на адресата с целью его убеждения в правильности излагаемой точки зрения путем привлечения ссылок на авторитетное мнение экспертов. Различие по сравнению с предыдущими примерами заключается в том, что ссылка происходит на мнение большинства экспертов, а поскольку мнение большинства экспертов не бывает ошибочным, то такие конструкции реализуют задачу убеждения читателя в правильности подаваемой информации с большей степенью интенсивности (сравним: *шэраг экспертаў лічаць* и *большасць экспертаў лічаць*).

Предусмотрительным коммуникативным приемом уклонения от ответственности за передаваемую информацию в средствах массовой информации в рамках прогнозирования рисков является использование конструкций деавторизации, при помощи которых сведения заявлены как предварительные, непроверенные или приблизительные, т. е. впоследствии есть возможность их уточнения или опровержения. В таком случае конструкции деавторизации используются совместно с дискурсивными маркерами, а именно прилагательными *папярэдні*, *апошні*, *неафіцыйны* или неопределенным местоимением *некаторыя* в конструкциях *паводле папярэдняй інфармацыі*, *па папярэдніх разліках*, *згодна з папярэднімі ацэнкамі (данымі)*, *паводле некаторых звестак (апошніх апытанняў)*: ***Паводле папярэдняй інфармацыі, здарэнне не разглядаецца як тэракт*** (Звязда, 01.06.2018); ***Па папярэдніх разліках, эканамічны эффект дзяржаве ад падатковых паступленняў і імпартамяшчэння складзе каля 18 млн долараў у год*** (Звязда, 01.11.2017); ***Паводле некаторых звестак, ужо больш за палову (калі не тры чвэрці) сусветнай касмічнай галіны працуе з улікам гэтых новых катэгорый*** (Звязда, 28.10.2017).

Итак, в результате возросшего осознания ответственности за сказанное публично в обществе в целом и в журналистской среде в особенности активно формируются алгоритмы легального речевого

поведения, включающие приемы ухода от правовых рисков в рамках стратегии уклонения от ответственности за сообщаемое, которая основана на стремлении журналистов обезопасить себя и редакцию от наступления неблагоприятных правовых последствий. Одним из наиболее соответствующих выполнению данной задачи коммуникативных приемов является деавторизация высказывания, которая предполагает введение в высказывание специальных конструкций деавторизации, указывающих на неопределенное или весьма обобщенное авторство высказывания, общей прагматической функцией которых является уклонение от ответственности за сообщаемое. Другие прагматические характеристики у них различны. Так, в случае с конструкциями с невыраженным субъектом автор дистанцируется от какой-либо оценки информации и фокусируется на информировании, подчеркивая лишь то, что сведения пришли извне. Конструкции деавторизации, которые содержат ссылку на экспертов, помогают журналисту дополнительно реализовать прагматические задачи придания весомости сообщаемому и убеждения читателя в правоте излагаемой точки зрения с разной степенью интенсивности. Конструкции деавторизации, при помощи которых сведения заявляются как предварительные или непроверенные, являются предусмотрительным коммуникативным ходом в рамках стратегии прогнозирования рисков.

Список использованной литературы

1. Осадчий, М. А. Публичная речевая коммуникация в аспекте управления правовыми рисками : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / М. А. Осадчий ; Кемеровский гос. ун-т. – Кемерово, 2012. – 53 с.
2. Jary, M. Assertion / M. Jary. – Hampshire, N.Y. : Palgrave Macmillan, 2010. – 224 p.
3. Yamamoto, M. Agency and impersonality: their linguistic and cultural manifestations / M. Yamamoto. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2006. – 151 p.
4. Langacker, R. W. Investigations in cognitive grammar / R.W. Langacker. – Berlin, N.Y. : Mouton de Gruyter, 2009. – 396 p.
5. Gripsrud, J. Understanding media culture / J. Gripsrud. – London : Arnold, 2002. – 330 p.

Л. А. Борботько
(МГПУ, Москва)

**КОММУНИКАТИВНЫЙ КОДЕКС
КАК ГАРАНТ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ**

В статье рассматриваются понятия адресации, адресанта / адресата коммуникации, социального адресата, коммуникативного кодекса, коммуникативной стратегии, дигитализации. Эмпирическую базу исследования составил театральный дискурс как наиболее яркий пример институционального и конвенционального дискурса. Полученные результаты исследования находят отражение в сформулированных принципах коммуникативного кодекса вербального общения в приложении к театральному дискурсу, для которого свойственна интердискурсивность. Следовательно, результаты рассмотрения вопросов действия коммуникативного кодекса на примере театрального дискурса справедливо применить и в рамках других видов коммуникации (медиадискурс, политический, экономический, военный дискурсы).

Современная научная парадигма, базируясь на принципах антропоцентризма, стремится к анализу и итоговому формулированию принципов успешной коммуникации как реализации взаимодействия людей в рамках различных социальных институтов. Общество функционирует при доминанте массовой культуры, которая, начиная с XX века, переживает свой расцвет. Последнее связано с «появлением технических средств тиражирования любых произведений искусства, вне зависимости от их статуса, эстетической ценности или времени создания» [1]. Следовательно, дигитализация является довлеющим фактором, обуславливающим реализацию социальных практик.

Театр как эталонный пример института культуры не является исключением. В силу квазиреального характера театральная коммуникация, разворачивающаяся на сцене перед зрительской аудиторией, постановочна по своей природе, но идентична реальной жизни по способу представления. Другими словами, театр является одним из наиболее социально востребованных видов искусства, поскольку живо откликается на происходящие в обществе события.

В то же время, согласно концепции Н. Н. Евреинова, театральность есть свойство жизни, точнее, свойство человека, поскольку потребность в театре заложена в человеке на инстинктивном уровне. «Театральностью жизни» объясняются все жизненные процессы: государственное устройство, религиозные ритуалы, войны, личные события (свадьбы, похороны, рождение детей, семейные праздники) и пр. [2, с. 57]. Окружающая действительность видится как необъятное нагромождение спектаклей. Все, что раньше переживалось непосредственно, теперь отстраняется в представление [3, с. 2]. Таким образом, принимая любую частную форму (реклама, пропаганда, СМИ, индустрия развлечений), театральный спектакль конституирует наличную модель преобладающего в обществе образа жизни [3, с. 6].

На лингвистическом уровне театральному дискурсу свойственна интердискурсивность, т. е. введение в текст, относящийся к одному дискурсу и манифестирующий свойственные ему черты, чуждых ему инодискурсивных элементов [4, с. 48].

Театральный дискурс как явление языковой действительности представляет собой социальное действие, воплощенное театральной труппой под руководством режиссера-постановщика перед зрительской аудиторией. Специфичность данного вида дискурса состоит в том, что он обладает своим коммуникативным пространством, в рамках которого осуществляется коммуникация между автором пьесы и зрителем в зале посредством работы режиссера-постановщика и игры актеров на театральной сцене. Таким образом, ключевой целью данного вида коммуникации является максимальное эстетическое воздействие на зрителя.

Театральный дискурс характеризуется в соответствии с рядом категорий, которые определяют его конститутивные признаки. Ключевыми из них являются институциональность, ритуализованность, регламентированность и конвенциональность.

Институциональность предполагает, что театральный дискурс реализуется в рамках театра как социального института культуры, ориентированного на распространение духовных ценностей и опирающегося на профессионализацию искусства, где есть создатели произведения и его исполнители – профессиональная коллегия, действующая в рамках коммуникативного кодекса. Такого рода кодекс регулирует не только взаимоотношения внутри театрального коллектива, влияет на выбор поведенческих стратегий каждого из членов труппы, но и определяет поведение зрителей в зале.

В то же время институт театра нормативен и ритуализован. Строгое следование устоявшимся канонам делает театр одним из

наиболее ритуализированных искусств, несмотря на обусловленность социокультурной ситуацией эпохи и чуткую реакцию на все общественные сдвиги. Театр является нормативной структурой по своей сути. Каноны, регулирующие информационные потоки в рамках театрального дискурса, воплощены в коммуникативном кодексе. Данный коммуникативный механизм регламентирует одновременно вербальное (языковое) и неязыковое поведение участников театрального дискурса, являющееся неразделимой сущностью.

Участники театральной коммуникации представляют собой профессиональное сообщество – драматург, режиссер-постановщик, актерская труппы, служащие театра, композитор и др. Все они выступают дискурсивным сообществом, по Суэлзу, и коллективным адресантом, представляющим спектакль перед зрительской аудиторией (адресат). Квазиреальный характер театральной коммуникации обуславливает роль зрителя как молчащего наблюдателя (в терминологии В. Н. Бабаяна). Согласно предложенной ученым классификации триадных диалогов, театральная коммуникация представляет собой единую триаду: адресат сознательно направляет свою реплику или всю речь непосредственно адресату и одновременно возможному молчащему наблюдателю. При этом апелляция к молчащему наблюдателю не является прямой [5].

В то же время театр предполагает, что речевые практики, осуществляемые в рамках театра, предназначены зрителю, как каждому в отдельности, так и всему обществу в целом, т. е. социальному адресату. Последний представляет собой потенциального наблюдателя, воспринимающего и регистрирующего состояние окружающего пространства; материализующегося в конкретных адресатах, которые находятся в разных точках географического пространства [6]. Как следствие, адресация спектакля не ограничена зрителями, физически присутствующими на спектакле. Записанный на медианоситель, транслируемый в сети интернет-спектакль становится достоянием глобальной зрительской аудитории по всему миру, воплощаемой в каждом из индивидуализированных социальных адресатов. При этом, косвенным социальным адресатом выступает та часть потенциальной аудитории, которая не видела спектакль лично, но читала или слышала отзывы и реагирует на воспринимаемое сообщение, исходя из собственного опыта, знаний, системы ценностей и пр. Важно, что как прямые, эксплицирующие себя в качестве присутствующих в зрительном зале наблюдатели, так и косвенные адресаты, воспринимающие информацию опосредованно, создают ответный дискурс – дискурс

реагирования, образующий особое пространство, окружающее изначальный дискурс [6].

Взаимоотношения между участниками театральной коммуникации напрямую зависят от следования / нарушения коммуникативного кодекса, выступающего в качестве прагматического регулятора. Коммуникативный кодекс, выступая в качестве механизма динамики коммуникации, понимается при этом как «сложная система принципов, регулирующих речевое поведение обеих сторон в ходе коммуникативного акта» [7] и предполагает, что коммуникативная деятельность, реализуемая в театральном пространстве, характеризуется особым речевым поведением участников. Последнее сугубо специфично и определяется как «совокупность конвенциональных (осуществляемых в соответствии с принятыми правилами) и неконвенциональных (осуществляемых по собственному произволу) речевых поступков, совершаемых индивидом или группой индивидов» [8]. Другими словами, театральный дискурс осуществляется согласно коммуникативной норме или совокупности принятых в обществе ориентиров общения.

В силу нестабильности театрального пространства, находящиеся внутри него участники события подвергаются сильному эмоциональному воздействию. Последнее может спровоцировать и подтолкнуть зрителей, которые, будучи участниками события, тем не менее, должны оставаться безмолвными и обездвиженными, к активным действиям. В подобном случае единственное, что способно урегулировать ситуацию и предотвратить хаос, – это следование коммуникативному кодексу, который определяет пространство и действия участников как его составляющих. Проявлением подобной регулятивной функции кодекса является закон, принятый в XIX веке для регламентации поведения в театре. До его появления зрители могли беспечливо прерывать ход спектакля, вступать в полемику с актерами, выкрикивать одобрительные / неодобрительные ремарки, есть и пить, не покидая зрительного зала.

Ограничения в поведении театральной аудитории оправданы, поскольку «звуки, раздающиеся в публике, воспринимаются как шум, нарушающий ход спектакля, как помеха, которую необходимо устранить» [5]. Любой случайный или намеренно изданный звук автоматически становится частью спектакля, влияет на общее перформативное пространство и на каждый из составляющих элементов. Подобное влияние на сегодняшний день оказывают звонки мобильных телефонов, о заблаговременном выключении которых зрителей предупреждают перед началом спектакля.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что продуктивность любого вида речевой деятельности, в том числе и театральной коммуникации, напрямую зависит от адекватности восприятия смысла информационного сообщения, а также его адекватной интерпретации в параметрах происходящей коммуникации. Адекватная интерпретация проявляется в эффективности вербальной коммуникации в её обусловленности существованием и правильной реализацией коммуникативного кодекса. Если принципы кооперации (Г. П. Грайс) и вежливости (Дж. Лич) составляют основу коммуникативного кодекса вербального общения в целом, то в приложении к театральному дискурсу справедливо выделить следующие принципы эффективного взаимодействия:

- принцип временной и пространственной организации;
- принцип бессловесности;
- принцип следования предписаниям;
- принцип ценностного осознания.

Первые три принципа обусловлены прагматическим устройством театрального коммуникативного пространства и особенностью взаимодействия его участников. В свою очередь, принцип ценностного осознания подразумевает роль театра как социального института культуры. Современный мир переживает наступление эпохи «постгуманизма», «характеризующейся изменчивостью ценностей, в том числе таких, считавшихся ранее вечными, «абсолютными», как Правда и Добро, в зависимости от историко-культурных условий, а также в связи с возникновением кризисных состояний в социальной эволюции» [9]. Нельзя не признать, что затронутыми оказались не только базовые, морально-нравственные ценности бытия человека, но и целевые конструктивные ценности развития общества: наука, прогресс, идеи гуманизма. В этой связи характеризующийся ритуализованностью, каноничностью и конвенциональностью театр, функционирование которого регулируется постулатами коммуникативного кодекса, выполняет значимую функцию анализатора, хранителя моральных ценностей общества, регулятора ценностной стабильности социума и «барометра» отношения людей к ценностям, а также продуцента новых ценностей когнитивного и нравственного характера.

Список использованной литературы

1. Шапинская, Е. Н. Культура в эпоху «цифры»: культурные смыслы и эстетические ценности / Е. Н. Шапинская // Культура

культуры. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://cult-cult.ru/culture-in-digital-epoch-cultural-meanings-and-aesthetic-values/>. – Дата доступа: 11.06.2018.

2. Максимов, В. И. Эволюция театральных идей / В. И. Максимов // Введение в театроведение: учебное пособие / сост. и отв. ред. Ю. М. Барбой. – СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2011. – С. 27–70.

3. Дебор, Ги. Общество спектакля / Ги Дебор. – М.: Логос, 1999. – 224 с.

4. Белоглазова, Е. В. Дискурсивность, интердискурсивность, полидискурсивность литературы для детей: монография / Е. В. Белоглазова. – СПб: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 195 с.

5. Бабаян, В. Н. Диалог в триаде с молчащим наблюдателем [Текст]: монография / В. Н. Бабаян. – Ярославль: РИЦ МУБиНТ, 2008. – 290 с.

6. Сулейманова, О. А. Семантическая роль имплицитного наблюдателя в модели предложения / О. А. Сулейманова // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2015. – № 3(19). – С. 69–75.

7. Клюев, Р. В. Речевая коммуникация / Р. В. Клюев. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.

8. Шур, Ю. Е. Театральный журнал в России: генезис и типология: дис. ... канд. филол. наук: 05.25.03 / Ю. Е. Шур. – М., 2014. – 208 с.

9. Викулова, Л. Г. Семиметрия рефлексии о ценностях современного общества / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебренникова, О. А. Кулагина // Лингвистика и аксиология: этносемиметрия ценностных смыслов: коллективная монография. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – С. 196–231.

УДК 811'34'37'25:659.126

Н. И. Бруцкая, Н. Б. Цыбенко
(БГУ, Минск)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО НЕЙМИНГА ТОРГОВОГО БРЕНДА

В данной статье исследуются особенности номинации ведущих мировых товарных марок с целью определения наиболее удачных

лингвистических принципов создания названия. В исследовании рассматриваются фонологический и семантический аспекты, анализируются иноязычные товарные бренды, и предлагается авторская схема семантического структурирования итальянских брендовых марок. Лингвоориентированный подход к моделированию названия помогает определить конкурентные преимущества товара и избежать фонетического диссонанса при переводе названия.

Создание нового успешного бренда в современном мире потребления, торговли и жёсткой конкуренции – задача непростая, количество марок растёт и появляется всё больше средств коммуникации. Чтобы появился сильный бренд, маркетологи должны учитывать не только рынок, предпочтения клиентов и характеристики бренда, но и обращать внимание на название товара, так как именно оно обладает наибольшей запоминаемостью из-за воздействия на потребителя как смысловой, так и звуковой составляющей. Лингвистический фактор имеет большое значение в номинации ещё и потому, что разные языковые группы, используя одинаковые принципы номинации, создают совершенно разные названия, что обуславливается не только территориальными различиями, но и оригинальным подходом к номинации. Можно, таким образом, искусственно вычленить различные признаки или свойства для характеристики товара, но сильное название получится только при наилучшем соотношении между формой и содержанием.

Фонологический аспект номинации в брендинге. Важно, чтобы название было приятно на слух, запоминалось и легко произносилось, поэтому зачастую проводится специальный фонетический анализ имени с целью повышения эффективности его воздействия на потребителя. Проблемой фоносемантического воздействия занимался профессор А. П. Журавлев, который предложил специальные шкалы для оценки благозвучия. В рамках его исследований было обнаружено, что, например, для зубной пасты самым удачным названием было *Лесная*, так как слово ассоциируется с чем-то безопасным и светлым. Название же *Аквафреш* является неудачным, так как вызывает ассоциации с чем-то страшным и тёмным. Оценивая известные торговые марки по шкале символики звуков, можно утверждать, что многие из них созданы удачно. Название фабрики макаронных изделий *Barilla* – сильное (84%), крупное (78%), вызывает доверие (92,6%), благозвучное (53,6%), запоминающееся (61,3%). Название компании-производителя

бытовой техники *Ardo* – благозвучное (76,7%), уникальное (66,7%), запоминающееся (56,7%) [1, с. 17–56].

Специалисты в области брендинга настаивают, что фонологический аспект должен быть неотъемлемой частью при выборе названия, так как имя не только легче запомнится, но и создаст приятные ассоциации, которые дадут конкурентное преимущество товару.

Семантический аспект. Удачные и запоминающиеся имена должны быть содержательными. Наибольшего успеха добиваются марки, которые уже в названии выражают цель, смысл и направленность бренда. Значения, выраженные в названии бренда, могут быть следующими:

1. *Выражение преимущества товара.* Знакомый каждому потребителю бренд *Duracell* («Дюрасел») на самом деле скрывает за собой чёткий посыл покупателю: *durable* – ‘долговечный, надежный’ + *cell* – ‘элемент, ячейка’, т. е. главное преимущество товара – качество. А если кто-то ещё сомневается, марка убедит потребителя рекламным слоганом: «Заменит до десяти обычных батареек».

2. *Состав товара.* Самым известным примером здесь может служить *Coca-Cola* («Кока-Кола»), доктор Джон Пембертон создал тонизирующий напиток, в состав которого входили кокаин и экстракт орехов кола. Название показалось ему звучным, оно содержало указание на состав продукта и две буквы «С» хорошо смотрелись на этикетке.

3. *Статус потребителей и ценовая категория.* Бренд *Elite* («Элит»), указывает на элитную группу потребителей, а название *Volkswagen* («Фольксваген»), наоборот, указывает на то, что перед нами «автомобиль для народа».

4. *Происхождение товара.* Коньяк, шампанское, херес и текила – названия местности, где они появились. Одеколон (по-французски – *eau de Cologne*) – «вода из Кельна», гамбургер появился в Гамбурге, а *Alka-Seltzer* («Алка-Зельтцер») носит название местечка *Seltzer* «Зельцер». О родине марки напоминают такие названия, как *Nokia* («Нокиа»), *Toyota* («Тойота»), а также «Жигулевское», «Запорожец», «Боржоми».

5. *Фамилия основателя марки* (*Armani* («Армани»), *Gucci* («Гуччи»)). Имя собственное – это уникальность бренда, связь с личной ответственностью и безукоризненной репутацией, наилучшая гарантия качества.

Интересно, что удачные и запоминающиеся названия могут стать настолько распространёнными, что дают название товарной

категории: *целлеин, линолеум, ланолин*. Некоторые имена брендов так часто используются в более широком контексте, что потребители могут воспринимать это имя не в значении марки, а товаров из этой группы: памперсы (*Procter & Gamble*), ксерокс (*Xerox*), джакузи (*Jacuzzi*), мартини (*Martini & Rossi*).

Семантическая структура названий итальянских брендов. Нейминг итальянских товарных брендов сохраняет общемировую тенденцию и образует конкретные семантические поля, на которые можно разделить названия марок. Они включают заимствования личных имен, фамилий, литературных персонажей, исторических личностей, имен святых, заимствования из итальянской социокультурной реальности.

Наиболее значительную группу составляют имена собственные:

1. Фамилии основателей фирм: *Galbani* («Гальбани»), *Peroni* («Перони»).

2. Имена собственные: *Allegra* («Аллегра»), *Annabella* («Аннабелла»). Часто личное имя сопровождается словом, обозначающим члена семьи (мама, бабушка): *Mamma Maria* («Мама Мария»), *Nonna Isa* («Нонна Иза»).

3. Имена святых: *S. Giorgio* («Сан Джорджо»), *San Benedetto* («Сан Бенедетто»).

4. Имена литературных персонажей *Otello* («Отелло»), а также исторических личностей *Dante* («Данте»).

Бренды, сконструированные с помощью лексических заимствований, можно классифицировать по семантическим полям, к которым они относятся.

Семантические поля, характерные для итальянской культуры		Интернациональные семантические поля	
семья	<i>Mamma Maria</i> («Мама Мария»)	ботаника	<i>Biscaneve</i> («подснежник»)
религия	<i>Le tre Marie</i> («Три Марии»)	зоология	<i>Lo scoiattolo</i> («белка»)
заботливость	<i>Abbracci</i> («объятия»)	экзотизмы	<i>Vambu</i> («бамбук»)
спорт	<i>Derby</i> («дерби»)	сказки/магия	<i>Notti bianche</i> («волшебные ночи»)
музыка	<i>Duetto</i> («дуэт»)	зима	<i>Polaretti</i> («полярный»)

Перевод имен брендов. Сегодня любая компания стремится завоевать не только национальный рынок, но и зарубежный, поэтому требования к названию бренда растут: он должен быть благозвучным не только на родном языке, но и на иностранном, к тому же легко произноситься и не создавать неприятных ассоциаций. Самым известным примером неудачного названия может служить бренд *Жигули*, который создаёт негативный ассоциативный ряд на французском, арабском и итальянском языках. Данный факт вынудил владельцев переименовать *Жигули* в *Лада*. В качестве неблагозвучных примеров для русскоязычного населения можно привести: *Shusella* («Шуселла») (название обувного магазина), *Fig Newtons* («Фиг Ньютонс») (ванильное печенье с прослойкой из фиников), *Popsicle* («Попсикл») (мороженое на палочке с фруктовыми добавками), *Purina* («Пурина») (корм для животных).

Название торговой марки – важнейший атрибут бренда, так как оно создаёт первое впечатление, может замещать представление о бренде, поэтому имя должно быть не только точным, ёмким, кратким, но и экспрессивным, благозвучным, самодостаточным и актуальным.

Разработчики новых имен бренда придерживаются стратегии личностной мотивации в создании названия, так как его запоминанию и закреплению в сознании способствует фонетическая и семантическая мотивация потребителя. Моделирование имени марки осуществляется через использование имен собственных, заимствований из различных групп социальной реальности, что обуславливает семантический выбор имени. Благодаря удачно выбранной фонетической составляющей, название товара будет не только приятным на слух, запоминающимся и легким для произнесения, но и будет восприниматься в соответствии с замыслом именуемого, что даст безусловные конкурентные преимущества.

Последним важным критерием удачного выбора имени бренда считается отсутствие проблем, связанных с его переводом на другие языки, некоторые из которых возникают из-за негативных ассоциаций при переводе или из-за фонетического неблагозвучия. Для предотвращения проблем такого характера разработчику необходимо провести тщательный анализ нежелательных ассоциаций в переводящем языке, а переводчику – учитывать различные факторы, например такие, как уровень образования иноязычной целевой аудитории, степень осведомленности о товаре и его качестве, эффект различных видов перевода имени, оптимальным из которых считается представление как оригинального имени, так и его транскрипции на переводящем языке.

Список использованной литературы

1. Журавлев, А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1991. – 124 с.

УДК 811.111'373

М. В. Вержбовская

(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ

В статье описывается категория модальности в целом и в лингвистике в частности. Особое внимание уделено лексическим средствам выражения модальности в языке, а именно модальным словам и модальным глаголам. Затрагивается вопрос реального состава модальных слов. Рассмотрены основные значения модальных глаголов с приведением сводной таблицы, а также проанализированы факторы, влияющие на их значение в предложении. Подчеркивается двойственная природа модальных глаголов, являющихся частью составного глагольного сказуемого.

Понятие «модальность» происходит от латинского слова *modus* ('размер, способ, образ') и обозначает категорию, характеризующую способ действия или отношение к действию [1]. Данное понятие нашло отражение в ряде наук. В философии, говоря о модальности, мы подразумеваем способ, вид бытия или события. На стыке философии и психологии модальность чаще всего означает элемент некоего конечного множества. В медицине модальностью называют принадлежность отражаемого раздражителя к определенной сенсорной системе. Кроме того, данное понятие используется в программировании, логике, музыке и, конечно, в лингвистике.

Категория модальности является одной из самых сложных и противоречиво толкуемых в грамматической теории: до сих пор не определена однозначно ее природа, не выявлены ее подтипы, не всегда четко разъяснена связь между модальностью логической и модальностью языковой. Традиционно ее считают синтаксической грамматической категорией, однако иногда ее характеризуют как функционально-семантическую, лексико-грамматическую, прагматическую, коммуникативную, понятийную категорию.

Обратимся к лексическим средствам выражения модальности – модальным словам и модальным глаголам. Собственно, их специфика вытекает из самой формулировки этих терминов: первые передают субъективное отношение говорящего к высказыванию, вторые – к действию, выраженному смысловым глаголом.

Модальные слова стоят в особом отношении к предложению. Они не являются членами предложения, так как, давая оценку всей ситуации, изложенной в предложении, они оказываются как бы вне предложения. Так, в предложении: “*Perhaps, dimly, she saw the picture of a man walking up a road*”, – модальное слово *perhaps* не является членом предложения; однако, если изъять это модальное слово, весь смысл высказывания изменится: это будет констатацией факта.

Модальные слова могут функционировать как слова-предложения, сходно со словами-предложениями утверждения и отрицания *Yes* и *No*, на что указывает Б. А. Ильиш [2, с. 165]. Однако слова-предложения *Yes* и *No* никогда не изменяют своего статуса, тогда как модальные слова могут быть либо словами-предложениями (в диалоге), либо вводными словами.

Вопрос реального состава модальных слов не лишен теоретических трудностей. Грамматист И. П. Иванова отмечает: «Что касается модальных слов, то, если мы примем за основу не только их модально-оценочную семантику, но также и их свойство не являться членом предложения, а стоять вне его, у нас имеется твердый критерий их выделения. Это касается таких модальных слов, как *perhaps, maybe, probably, possibly*, которые никогда не являются членами предложения, т. е. являются вводными членами, даже если они стоят не в начале предложения». [3, с. 90] Однако ряд лингвистов – А. И. Смирницкий, Б. А. Ильиш, В. Н. Жигadlo, Л. Л. Иофик – указывают, что кроме перечисленных выше единиц в функции модальных слов могут выступать и некоторые наречия, имеющие модально-оценочное значение, как, например, *apparently, evidently, really, unfortunately*. Эти же авторы отмечают, что такие наречия могут функционировать как члены предложения, относясь к какому-то одному слову в предложении: “*He shot out the hand... to indicate where each was to sit of the group apparently under his command*”.

Возникает вопрос, как рассматривать эти единицы, синтаксическая позиция которых не дает информации относительно их морфологической природы. Представляется, что здесь возможны два решения: либо они являются особыми модальными словами, либо наречиями, способными функционировать наряду с модальными словами [3].

Наконец, стоит отметить, что впервые модальные слова были выделены в русской лингвистике; ранее они причислялись к наречиям.

Перейдем к модальным глаголам. В современном английском языке их девять: *must, can/could, may/might, shall/should, will/would, dare, need, ought* and *let*. Кроме того, глаголы *to be* и *to have* также могут употребляться в модальном значении. Модальные глаголы употребляются в сочетании с инфинитивом смыслового глагола и обозначают возможность, способность, вероятность, необходимость совершения действия, выраженного смысловым глаголом.

В пособии “Functional English grammar” предложена сводная таблица основных значений модальных глаголов (в интерпретации автора – *modal auxiliaries*). Выглядит она следующим образом [4, с. 213]:

<i>Modal Meaning</i>	<i>Modal Auxiliaries</i>
Likelihood	
<i>Positive</i>	
High (certainly)	must, have (got) to, will, shall, would
Mid (probably)	should, ought to
Low (possibly)	may, might, could
<i>Negative</i>	
High (certainly not)	cannot (can't), could not (couldn't), will not (won't), shall not (shan't)
Mid (probably not)	should not (shouldn't), would not (wouldn't)
Low (possibly not)	may not, might not
Requirement	
<i>Positive</i>	
High (obliged/necessary)	must, have (got) to, will shall, need
Mid (advised)	should, ought to
Low (permitted)	can, may
<i>Negative</i>	
High (obliged/necessary not to)	must not (mustn't), may not, cannot
Mid (advised not to)	should not (shouldn't), ought not to (oughtn't)
Low (permitted not to)	need not, don't have to, haven't got to
Frequency	will, can, could, may
Inclination	will, will not (won't), shall, shall not (shan't)
Potentiality/ability	can, could

Некоторые конструкции, выражающие модальные значения, описывает британский грамматист Р. Мерфи [5, с. 128–130]. В их числе:

1) *would rather (do)* – указывает на предпочтения говорящего в конкретной ситуации (*Shall we go by train? – Well, I would rather go by car*);

2) *would rather smb did smth* – указывает на пожелания говорящего относительно действий адресата речи (*I would rather you cooked the dinner now*);

3) *had better do smth* – значение аналогично значению модального глагола *should*; рекомендуемое действие (*We had better stop at the next petrol station to fill up*).

Итак, как мы видим, что анализ модальных глаголов достаточно сложен. Во-первых, на их значение влияет коммуникативный тип предложения, то есть, является ли предложение утвердительным, отрицательным или вопросительным. Во-вторых, немаловажна форма инфинитива, с которой сочетается модальный глагол: с неперфектным инфинитивом общего вида или с одной из аналитических форм инфинитива. В-третьих, как можно было заметить, прошедшие формы модальных глаголов часто вовсе не относятся к прошедшему времени. Таковы глаголы *can* и *may, shall* и *will*: морфологически они имеют формы настоящего и прошедшего времени, но в модальных конструкциях они не всегда используются для выражения временных отношений. Более того, выражение прошедшего времени не является их основной функцией. По словам Н. М. Раевской [6, с. 111], мы, естественно, можем указать на разные временные отношения в следующих примерах:

He can speak English fluently. – He could speak English fluently when he was a boy.

Однако во многих случаях временной разницы нет:

1) *He may go. – He might go.*

2) *Dark as the night shall be... – Dark as the night should be...*

3) *“I might get seasick”, I said, trying to keep the excitement out of my voice. “Oh you couldn’t! It’s a barge, and all we do is drift up and down the canals”.*

Кажется правильным говорить о двойственной природе модальных глаголов, используемых в качестве части составного глагольного сказуемого. По мнению Н. М. Раевской [6, с. 111–112], модальные глаголы могут функционировать как:

1) «полностью лексические» глаголы, выражающие способность, возможность, разрешение, умение, предостережение,

долженствование, обязанность, потребность, желание или готовность сделать что-либо, относящееся к деятельности субъекта, например: *One must do one's duty. Can she speak English? May I come in?* 2) модальные вспомогательные глаголы с ослабленной предикацией: *will/would, can/could, may/might, must and ought*. В последнем случае они ослабляют свое первоначальное значение и выражают предположение, уверенность или неуверенность по отношению к действию, выраженному смысловым глаголом.

В подтверждение этого автор предлагает сравнить следующие примеры:

- | (a) | (b) |
|--|--|
| 1) <i>If I do the thing, I will do it thoroughly, but I must have a free hand.</i> | 1) <i>They tell me Jolyon's bought another house... he must have a lot of money – he must have more money than he knows what to do with!</i> |
| 2) <i>"I can't tell", he would say: "It worries me out of my life".</i> | 2) <i>It must be a mistake. She can't be there alone.</i> |
| 3) <i>I ought to go there.</i> | 3) <i>"Land ought to be very dear about there", he said.</i> |
| 4) <i>May I come in?</i> | 4) <i>I shall be guarded. He may throw some light.</i> |

Нельзя не заметить, что образцы типа (a) выражают модальные отношения между субъектом действия и действием, выраженным инфинитивом; тогда как образцы типа (b) выражают модальные значения, относимые к высказыванию в целом.

Разнообразное использование модальных глаголов в их вторичной функции – эффективное средство передачи тонких оттенков значения модальности предположения.

Список использованной литературы

1. Модальность [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Модальность>. – Дата доступа: 25.06.2018.
2. Ильиш, Б. А. Строй современного английского языка / Б. А. Ильиш. – Л.: «Просвещение», 1971. – 365 с.
3. Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.

4. Lock, G. Functional English Grammar. An introduction for second language teachers / G. Lock. – Cambridge : Cambridge Un. Press , 1997. – 296 p.

5. Murphy, R. English grammar in use / R. Murphy. – Cambridge : Cambridge Un. Press, 1988. – 328 p.

6. Raevskaya, N. M. Modern English Grammar / N. M. Raevskaya. – Киев : "Вища школа", 1976. – 304 с.

УДК 81'37 (045)

Л. В. Витченко

(МГЛУ, Минск)

**ТИПЫ АКЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДИРЕКТИВНЫХ
РЕЧЕВЫХ АКТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО,
ИТАЛЬЯНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

В данной статье внимание сосредоточено на исследовании побудительных речевых действий адресанта, с помощью которых он осуществляет влияние на акционально-поведенческую сферу адресата. В качестве средства воздействия рассматриваются акциональные директивные речевые акты, обладающие важной структурно-семантической особенностью: наличием в их составе императива глагола, обозначающего физическое действие. Проведенный анализ практического материала позволил выделить четыре типа таких речевых действий.

В ходе общения говорящий воздействует на разные сферы личности своего партнера: коммуникативную, эмоциональную, ментальную, перцептивную, волитивную, акционально-поведенческую. Каждая из них отличается внутренней сложностью и гетерогенностью, что обуславливает значимость рассмотрения каждой из них в отдельности. Цель данной работы состоит в описании семантических типов акциональных директивных речевых действий (далее АДРА). Данная цель предполагает решение следующих задач:

1) определить семантические типы глаголов, императивные формы которых представлены в АДРА;

2) установить употребимость АДРА в обыденно-разговорных диалогах англоязычного, италияязычного и русскоязычного корпусов.

Теоретической основой при анализе входящих в состав АДРА семантических типов глаголов выступает лексико-семантическая таксономия глаголов, представленная в разделе «Семантика» Национального корпуса русского языка [1].

Практическим материалом исследования послужили 1094 диалогических фрагментов (в английском языке – 372, в итальянском языке – 358, в русском языке – 364 контекстов), отобранных методом сплошной выборки из художественных произведений современных английских, итальянских и российских авторов.

Анализ практического материала показал, что из 27 обозначенных в корпусе тематических глагольных классов лишь 8 могут функционировать в императивной форме в составе АДРА. К ним относятся глаголы 1) движения (*бежать, дергаться, бросить, нести*), 2) изменения положения тела, части тела (*согнуть, нагнуть, примоститься*), 3) помещения объекта (*положить, вложить, спрятать*), 4) физического воздействия (*бить, колоть, вытирать*), 5) создания физического объекта (*выковать, смастерить, сшить*), 6) местонахождения (*лежать, стоять, положить*), 7) положения тела в пространстве (*сидеть*), 8) поведения человека (*куролесить, привередничать*). Не вошедшие в данный перечень 19 групп включают глаголы, которые либо характеризуют воздействие на другую сферу слушающего (коммуникативную, ментальную, эмоциональную и др.), либо не проявляют способности к императивному употреблению (как правило, в силу отсутствия в их семантике признака контроля).

Выделение, систематизирование и обусловленное рамками исследования некоторое укрупнение указанных семантических глагольных групп позволило определить четыре типа АДРА, которые используются говорящим при оказании воздействия на акциональную сферу адресата. Некоторые из них подвержены дальнейшей дифференциации на определенные подтипы. Каждый из выделенных типов характеризуется различной количественной представленностью в англоязычном, италияязычном и русскоязычном языковых корпусах. Рассмотрим их более подробно.

Тип I. АДРА, посредством которых говорящий побуждает адресата к перемещению/движению или сохранению/изменению положения в пространстве. Данный тип речевых действий включает четыре подтипа, выделяемых в зависимости от значения глагола, входящего в состав АДРА.

1) АДРА с императивами, обозначающими движение к лицу/неодушевленному объекту, см., например:

англ.: *come (here/to me), go (home, back to John, to the shop)* и др.:
– *Jesus Christ, what the fuck do you what?*

– *I'm sorry. I'm sorry, I just wanted to apologize, to explain....*

– ***Come to the house.*** *We are going to drown out here*
(Р. Hawkins. «The Girl on the Train»);

итал.: *vieni, torni, entra* и др.:

– *Come mai a quest'ora?*

– *Così.*

– ***Vieni*** (М. Mazzantini. «Non ti muovere»);

рус.: *пойди, подойди, проходи, приходи, заходи* и др.:

ВАДИМ. *Сударыня, умоляю, откройте!*

ОЛЬГА. ***Входите,*** *пока вы не перебудили весь этаж*
(Е. Венедиктова. «Заявление об уходе...»).

2) АДРА с императивами глаголов, которые характеризуют движение от лица/объекта, см., например:

англ.: *leave, go away, escape, get out of here* и др.:

– *Well, my command is for you to go. Leave the room. Go. Adìòs.*

Leave me alone (S. Kinsella. «Wedding Night»);

итал.: *vai, vattene, sparisci, lasciami* (в значении *уйди*), *esci* и др.:

OLGA. ***Vai fuori!*** *Non puoi stare qui tu! Questa è una stanza di donne!*

WILLIAM. *Sono io che non ne posso più, hai capito?! Devo dormire! Sto male, io!*

OLGA. ***Vai fuori t'ho detto! Esci!*** (R. Skerl. «Ballo di corte nella sala delle cariatidi»);

рус.: *исчезни, проваливай, уйди, уходи, убирайся, отойди* и др.:

ВИТЯ. *Сонь, что с тобой? Тебе плохо?*

СОНЕЧКА. *Да. Плохо. Уходи, Витя* (Л. Улицкая. «Мой друг Вениамин»).

3) АДРА, направленные на предотвращение/поощрение возможного передвижения (часто ухода) адресата:

англ.: *don't leave, stay/stop, don't go, move/don't move* и др.:

BILL. *I'm sorry. What must you think of me? I didn't mean to take advantage, would you like me to leave?*

BETTY. *No. Please, stay with me* (D. Muncaster. «Life Begins at Seventy»);

итал.: *rimani, resta, stai (qui, a casa), non andartene, non ti avvicinare/ stia lontano* и др.:

– *Ok, ok, se sei così permaloso non mi diverto. Me ne vado.*

– *Ma dai, non andartene* (F. Moccia. «Scusa ma ti chiamo amore»);

рус.: *оставайся/останься, не уходи, стой/постой* и др.:

– Я одна доеду, Рома, **останься**, пожалуйста.

– Тогда ты мне позвони, как доедешь, – попросил он (А. Берсенева. «Полет над разлукой»).

4) АДРА, описывающие изменение/сохранение положения тела/частей тела субъекта, см., например:

англ.: *turn around, lie back, lift your head, don't move* и др.:

– **Lie back** so that I can see what's there.

– *They are not bothering me or anything.*

– **Just lie back** (I. MacEwan. «Atonement»);

итал.: *non ti muovere/stia fermo, spostati, sali, alzati, spostati* и др.:

EVA. (Si tocca la pancia). Dolore qui, in basso... un male terribile!

SANDRA. Ma va! Su, sdraiati sul lettino che diamo un occhiata!

(М. Titubante. «D'amore non si muore»);

рус.: *сядь (садись), ляг (ложись), встань/вставай* и др.:

ДИМА. К чему эта комедия с мороженым? Все ведь понятно.

Что ты там мне уготовил? Только давай сразу. Без изысков.

САША. Сядь. (Дима не двигается) Сядь. Пожалуйста

(Е. Гришковец. «Сатисфакция»).

Тип II. АДРА, побуждающие слушающего к манипулированию с предметами, см., например:

англ.: *open/close, turn on/turn off, give, show, take, put, pass (me)*

и др.:

DEBBIE. Take her bag.

JACK. What?

DEBBIE. Take her bag, Jack, go on (L. Butler. «The Early Bird»);

итал.: *apri/chiudi, spegni/accendi, dai/dammi, tieni, fammi vedere*

и др.:

ERIKA. Ma che c'è qui dentro?

RITA. Dai, aprilo... (V. di Piramo. «Regalo di nozze»);

рус.: *открой/закрой, включи/ выключи, дай/возьми, покажи*

и др.:

*САША. Телефон..., телефон **отключи**, пожалуйста.*

ДИМА. Зачем? (Е. Гришковец. «Сатисфакция»).

Тип III. АДРА, направленные на моделирование или коррекцию поведения адресата. В их состав входят императивы глаголов, описывающие способы физического взаимодействия коммуникантов:

англ.: *take your hands off (me), let me go, don't touch me, don't push me punch/hit/slap/beat me* и др.:

– **Don't touch me**, you little whore.

– *Scott, please, just listen, it's not as awful as you think*

(P. Hawkins. «The Girl on the Train»);

итал.: *lasciami andare, non toccarmi, levami/toglimi le mani, picchiami*:

GIULIO. Tu non ti muovi di qui.

FEDERICA. Toglimi le mani di dosso! (R. Skerl. «Questi figli amatissimi»);

рус.: *отпусти/пусти (меня), ударь/бей, не трогай/не прикасайся, убери руки* и др.:

– *Не будет тебе покоя!* – хрипло, с торжеством произнес он.

– *Руки...убери руки!* – с ненавистью произнес Алексей (Т. Тронина. «Никогда не говори «навсегда»).

Тип IV. АДРА, посредством которых говорящий побуждает адресата к разного рода занятиям, а именно:

1) к интеллектуальной, творческой, игровой и прочим видам деятельности:

англ.: *write, read, study, let's play* и др.:

– *What is this?*

– ***Read this. It's good background information*** (S. Kinsella. «Can You Keep a Secret?»);

итал.: *facciamo un gioco, leggi, scrivi* и др.:

– *Allora, facciamo un gioco. Cosa ti è piaciuto di me?*

– *Perchè, mi dovrebbe essere piaciuto per forza qualcosa?* (F. Мочиа. «Scusa ma ti chiamo amore»);

рус.: *пиши, читай, учись* и др.:

СВЕТЛАНА. (Спохватившись) Адрес...запиши адрес!

ЧЕРМЕТОВ. Расслабься! Я помню адрес. Это ты все забыла (Ю. Поляков. «Одноклассники»);

2) к принятию пищи или употреблению напитков:

англ.: *let's meet up for lunch, let's go out for lunch, let's go and get a drink, let's have a drink, let's eat*), *have something to eat, have a drink*, см.:

– ***Have some coffee***, – *says Lissi, handing me a mug.*

– *Thanks*, – *I say and Lissy sighs* (S. Kinsella. «Can you keep a secret?»);

итал.: *fai (colazione, pranzo, cena), prendi (una tazza di tè)* и др.:

GIANNI. Tesoro, ora fai una bella colazione ed a stomaco pieno vedrai che tutto andrà meglio.

EVA. No, no... io non mangio niente finchè Sandra non mi avrà visitato (M. Titubante. «D'amore non si muore»);

рус.: *выпей/выпьем/давай напьемся, (не) пей, кушай* и др.:

АНДРЕЙ. Пойду переоденусь. И в море, в море! Смыть с себя все это...

ПАРКИНСОН. Выпейте кофе! А вот замечательный омлет с креветками... (Ю. Поляков. «Левая грудь Афродиты»);

3) к организации отдыха/досуга, см., например:

англ.: *get some sleep, relax, have a rest* (побуждают коммуниканта к расслаблению, отдыху), *cut loose, have fun/ good time, let's go wild* (напротив, стимулируют к активным развлекательным действиям):

DOROTHY. We only get one lifetime, Betty.

BETTY. We do indeed.

DOROTHY. Then, let's make the most of it. Let's go wild!

(D. Muncaster. «Life Begins at Seventy»);

итал.: *riposati, divertiti, si faccia una bella dormita* и др.:

– *Sei stanca?*

– *Un po'.*

– **Riposa** (M. Mazzantini. «Non ti muovere»);

рус.: *отдыхай, расслабься, давай оттянемся/оторвемся по полной/выпустим пар:*

– *Мне надо отдохнуть, – сказала я мужу после приезда.*

– **Отдыхай.** *Я с Васей погуляю, поиграю* (М. Трауб. «Не вся la vie»).

Анализ контекстов, отобранных из художественных произведений исследуемых языков, позволил установить употребимость разных типов АДРА. По нашим наблюдениям, среди побудительных речевых действий, посредством которых говорящий оказывает воздействие на акционально-поведенческую сферу, доминируют АДРА, в состав которых входят глаголы, характеризующие побуждение адресата к перемещению/движению или сохранению/изменению положения в пространстве (тип I). На их долю в английском языке приходится 40%, в итальянском языке – 41%, в русском языке – 44%. Чуть меньшей распространенностью обладают АДРА со значением побуждения адресата к манипулированию с предметами (тип II): в английском языке – 32%, в итальянском языке – 29%, в русском языке – 26%. Прочие типы АДРА несколько уступают по частотности и обладают следующими количественными показателями: АДРА, направленные на манипулирование или коррекцию поведения адресата, представлены в английском – 15%, итальянском – 18%, русском – 15%, и АДРА, характеризующие побуждение к различного рода занятиям, 13%, 12% и 15%, соответственно.

Таким образом, акционально-поведенческая сфера личности адресата охватывает широкий спектр действий, связанных с различными аспектами его неречевой деятельности. Анализ

побудительных речевых действий говорящего, посредством которых он осуществляет воздействие на данную сферу своего партнера, позволил определить четыре типа АДРА, каждый из которых характеризуется собственным, но схожим во всех трех языках, набором языковых единиц, своей частотностью, некоторые дифференцируются на подтипы.

Список использованной литературы

1. Семантика [Электронный ресурс] / Нац. корпус русск. языка – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru/corpora-sem.html>. – Россия, 2003-2018. – Дата доступа: 24.04.2015.

УДК 811.111'0'28

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

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК LINGUA FRANCA

В статье рассматривается функционирование английского языка в качестве lingua franca, т. е. как языка посредника, который не является родным ни для одного из собеседников. Статья затрагивает существование трех кругов распространения английского, а также исторические предпосылки для закрепления английского в качестве мирового языка.

В эпоху тотальной глобализации ни для кого не секрет, что основным средством общения является английский язык. На первый взгляд, тенденция к расширению границ языкового пространства связана с распространением современных средств связи: телефон, электронная почта, интернет. Однако, если вернуться в историю, то можно увидеть, что распространение английского языка началось задолго до появления средств связи. Так, первая британская экспедиция в Новый Свет состоялась в 1584 году, а к 1640 году на территории современных Соединенных Штатов уже проживало около 25000 поселенцев. Помимо Северной Америки переселенцы появлялись и в Южной Америке, и в Азии. Таким образом, количество говорящих на английском языке, начиная со времен правления Елизаветы I (1603) до начала правления Елизаветы II

(1952), увеличилось практически в 50 раз, при этом большинство проживало за пределами Британских островов. [1, с. 92]

В современном мире английский язык используется более чем в 60 странах в качестве официального языка или основного языка общения. Становление английского как мирового языка обусловлено двумя факторами: мировой экспансией Британии при освоении колоний и становлением США как ведущей мировой державы. Согласно последним статистическим данным английский язык является родным у 400 миллионов человек, при этом более 1 миллиарда людей используют его в качестве второго языка. Еще в конце прошлого века Б. Кашру утверждал, что в мире около 320–380 миллионов носителей языка, для которых английский язык является родным, и 250–380 миллионов, использующих его в качестве второго языка. Но он также утверждал, что данный баланс может измениться. Так, в 1983 году он высказал предположение, что если распространение английского будет продолжаться с той же скоростью, то уже к 2000 году количество неносителей значительно обгонит количество носителей языка [2, с. 13].

Поясним, что же означает термин *lingua franca*. Изначально *lingua franca* – это пиджинизированный язык, который в Средние века использовался для общения арабских и турецких купцов с европейцами и основывался на лексике французского, итальянского и провансальского языков. В современном значении *lingua franca* – это язык, который используется как основное средство общения между носителями разных языков.

По утверждению британского ученого Д. Кристала, доминирование английского в качестве мирового языка обусловлено несколькими причинами:

– *исторической*: во многих странах, бывших когда-то британскими колониями, делопроизводство сохранилось на английском языке;

– *внутренними политическими причинами*: английский язык может выступать в роли нейтрального средства коммуникации между различными этническими группами;

– *внешними экономическими*: позиционирование США как ведущей мировой экономики неизбежно приводит к использованию английского в качестве основного языка торговли и бизнеса;

– *практической*: английский язык является принятым языком общения в международных авиаперевозках, основным языком международного бизнеса, научных конференций и, конечно, туризма;

– *интеллектуальной*: около 80% всей информации, хранящейся на электронных носителях, написано на английском;

– *развлекательной*: в музыке, кинематографе, компьютерных играх и рекламе английский язык занимает доминирующую позицию. [1, с. 106]

Еще в 1985 году Б. Кашру предложил визуализацию распространения английского языка в виде трех сфер применения: внутренний круг (*inner circle*) – это исконные носители языка, такие как Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Ирландия. Внешний (*outer circle*) – английский язык в таких странах, как Индия, Сингапур, Филиппины, Гана и еще около 50 стран, где английский закрепился в качестве второго языка и широко применяется в государственных учреждениях. Тем не менее, следует отметить, что в этих странах английский не просто был принят в качестве второго средства общения, а претерпел существенные изменения и адаптировался к культурным и национальным реалиям страны. Таким образом, появилось еще одно название для этой разновидности английского языка – мировой английский (*World English*). Исследователи сходятся во мнении, что в таком случае изучение английского языка, например, в Индии, не означает перенимание новой культуры, поскольку идет обучение индийскому английскому в Индии. Поэтому Б. Кашру утверждает, что в этом случае нельзя делить английский на родной, второй или иностранный, необходимо рассматривать его с точки зрения функций, которые он выполняет в стране, а также с учетом степени проникновения языка во все слои общества.

И последний, расширяющийся круг (*expanding circle*) – это все те страны, где английский изучается в качестве иностранного и не играет никакой роли в государственных структурах, которые, однако, признают важность английского языка в качестве международного средства общения. Расширяющимся он назван потому, что количество стран, признающих английский язык в качестве одного из средств коммуникации, неуклонно растет.

Учитывая, что каждое сообщество в пределах своего круга использует те или иные варианты языка, то возникает вопрос, что же считать стандартом. Начиная с конца прошлого века, понятие стандартного английского (*Standard English*) прочно вошло в обиход лингвистов. Так, в Британии на национальном уровне разрабатываются образовательные стандартизированные программы для начальной и средней школы. На интернациональном уровне встает вопрос, какие национальные стандарты принимать при обучении английскому языку как иностранному. Отсутствие единого мнения о том, что такое стандартный английский, не позволяет дать

точное определение. Однако Д. Кристал выделяет 5 необходимых характеристик стандартного английского:

– стандартный английский – это вариант английского языка с определенными лингвистическими характеристиками;

– лингвистические характеристики включают в себя грамматику, словарный состав и орфографию. Произношение не относится к стандартизированной норме, поскольку стандартный английский включает в себя множество акцентов;

– стандартный вариант является наиболее престижным в стране, поскольку учитывает социальную принадлежность, материальный достаток, образование и даже политическое признание;

– престиж стандартного варианта признается взрослым населением страны и используется в государственных учреждениях и средствах массовой информации;

– стандартный английский понятен всему населению, но используется меньшинством.

Таким образом, можно вывести следующее определение стандартного английского – вариант языка, на котором говорит меньшая часть населения, но который понятен большинству, характеризующийся престижностью своей грамматики, словарного состава и орфографии [1, с. 110].

Следует отметить, что в связи с использованием английского языка в качестве *lingua franca*, неносители языка оказывают на его развитие ничуть не меньшее влияние, чем носители. С одной стороны, все чаще английский язык используется для общения между неносителями. С другой стороны, носители языка все еще считаются хранителями языковых норм. Однако проводимые исследования в области фонологии, прагматики, лексики и грамматики уже позволяют сделать вывод, что использование английского языка в качестве *lingua franca* может оказывать значительное влияние на стандартный английский, поскольку изучающие допускают не только индивидуальные ошибки, но и массовые отклонения от языковой системы и нормы, которые обусловлены типологическими свойствами родного языка и языковой интерференцией [3, с. 15]. Так, например, в области грамматики неносители языка зачастую опускают окончание –s в третьем лице единственного числа в настоящем времени, что никак не влияет на понимание и не вызывает проблем в коммуникации.

Таким образом, данные из подобных исследований могут помочь в разработке программы обучения английскому языку в качестве *lingua franca*. Становится ясно, что при обучении

английскому для коммуникации в международном контексте, следует учитывать региональные особенности обучаемых. *Lingua franca* принимает во внимание систематическое использование форм, которыми не пользуются носители языка, но которые прочно закрепились в речи у неносителей. Учитывая эти особенности, можно разработать план обучения, где приоритетным будет владение общим языком (*general knowledge*), а не совершенное владение всеми нюансами и стремление достичь уровня носителя. Ведь в среде общения неносителей многие особенности являются коммуникативно излишними, а зачастую еще и контрпродуктивными.

В заключение необходимо отметить, что проблема использования английского языка в качестве *lingua franca* – это горячо обсуждаемая, но по-прежнему мало изученная область. Необходим системный подход в описании языковых форм *lingua franca*, где учитывались бы сфера использования, регистр, тип и жанр текста, что позволило бы описать реальные изменения в системе языка, которые накладывает на него данная функция.

Список использованной литературы

1. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. – Cambridge University Press, 2001. – 490 с.
2. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Pearson Education Limited, 2007. – 447 с.
3. Савицкий, В. М. Национальная специфика английской речи (грамматический аспект) / В. М. Савицкий, А. Е. Куровская. – М.: Pearson Education; изд-во МГПУ, 2004. – 145 с.

УДК 81'42(045)

Е. Г. Задворная
(МГЛУ, Минск)

СТРАТЕГИЯ СОЛИДАРИЗАЦИИ/ДИСТАНЦИРОВАНИЯ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

Цель работы – выявление специфики реализации в научном полемическом диалоге оппозиции «солидаризация – дистанцирование» в ее соотношении с оппозицией «согласие – несогласие». В статье определены различия между названными оппозициям и показано, что

они могут вступать как в симметричные, так и в асимметричные отношения, создавая при этом сложный семантико-прагматический рисунок научного диалога.

Принципиально важным фактором успешности и эффективности научного диалога является эксплицитная фиксация его участниками собственных позиций, а также и четкая фиксация их отношения к позициям оппонентов. Вариативное соотношение этих позиций обуславливает сложность тактико-стратегической организации научного полемического диалога, в котором выражение согласия/несогласия может неоднозначным образом сочетаться с установкой на солидаризацию с коммуникативным партнером либо на дистанцирование от него.

На первый взгляд введение оппозиции «дистанцирование/солидаризация» может показаться чрезмерным усложнением ситуации: во-первых, научные дискурсивные практики давно и успешно анализируются в рамках таких (безусловно, соотносимых с понятиями дистанцирования и солидаризации) феноменов, как толерантность/интолерантность, категоричность/некатегоричность, оценочность, тональность и т. д. (см. работы российских ученых, особенно представителей пермской школы исследования научного текста и дискурса), а во-вторых, анализируемая оппозиция явно пересекается с оппозицией «согласие/несогласие». Но, на наш взгляд, обращение к феноменам дистанцирования и солидаризации может оказаться весьма полезным и не столько усложняющим, сколько обогащающим анализ речевого поведения субъекта научной дискурса.

Так, данная оппозиция отличается от феноменов толерантности/интолерантности, категоричности/некатегоричности в том отношении, что она, имея стратегическую природу, характеризует в первую очередь определенный тип речевых действий, в то время как понятия толерантности/интолерантности, категоричности/некатегоричности фиксируют категориальные качества научной речи как ее общие, фундаментальные установки.

Более сложной является дифференциация оппозиции «дистанцирование/солидарность» с оппозицией «согласие/несогласие»: ведь в научном дискурсе речь идет не о межличностных отношениях собеседников, а об их научных позициях, в силу чего солидаризация с собеседником в первую очередь ассоциируется с выражением согласия, а дистанцирование от собеседника – с выражением несогласия. Но, с нашей точки зрения, при всей близости этих дихотомий говорить об их синонимичности применительно к

научному диалогу не всегда корректно. Прагматическая специфика научного диалога (имеющего, как правило, выраженный полемический характер) существенно модифицирует нормы речевого поведения, принятого для традиционного монологического научного текста, – действительно, весьма сдержанного в смысле проявлений личностного начала, – и, в частности, допускает «переход на личности», ср. показательный фрагмент:

Б. Долгин: *Маленький вопрос. Вы можете как-то прокомментировать концепцию Светланы Бурлак, которая прозвучала у нас на лекции?*

Т. Черниговская: *Мне очень нравится она сама, но не ее концепция* (стенограмма лекции Т. Черниговской «Язык и сознание: что делает нас людьми?», <http://www.polit.ru/article/2008/12/24/langmind/>).

Именно возможность такого «зазора» между отношением к личности ученого, его научным установкам, его искренности/убежденности/профессионализму и т. д., с одной стороны, и к конкретному высказанному положению/суждению/мнению, с другой, является фактором порождения в поле научного диалога участков особого полемического напряжения.

Иным словами, прагматика научной дискуссии создает предпосылки для весьма сложных и вариативных отношений между оппозициями «солидаризация/дистанцирование» и «согласие/несогласие», в рамках которых несогласие далеко не всегда коррелирует с дистанцированием, а согласие – с солидаризацией. Именно этот момент представляется нам наиболее существенным, позволяя фиксировать два принципиально различных типа отношений между оппозициями «солидаризация/дистанцирование» и «согласие/несогласие», а именно отношения симметрии и асимметрии.

Симметричные отношения между данными оппозициями наблюдаются в контекстах, когда участник научной дискуссии дистанцируется от оппонента, одновременно критикуя высказываемые им положения:

К. К.: *Вот здесь у меня сразу же возник вопрос: не является ли это наблюдение просто естественным следствием того факта, что Вселенная усложняется поступательно? Ну, она началась от этого взрыва, когда Вселенная представляла собой единое общее пространство, и дальше оно стало усложняться <...> Я понятно задал вопрос?*

С. Ч.: *Знаете, мне не близка ваша картина мира <...>. Дело в том, что вся эта концепция взрыва исходит из того, что у нас*

сохраняются не смысловые, а количественные варианты. Мне это не близко. Мне это кажется просто сильным допущением, которое существенно упрощает описание мира, и не более того (стенограмма лекции С. Чебанова «Рефренность мира», <http://www.polit.ru/article/2009/11/26/chebanov/>).

В данном фрагменте научной дискуссии отвечающий не только оспаривает конкретное суждение оппонента, но и выражает неприятие его «картины мира», т. е. укрупняет масштаб несогласия, обогащая его очевидными обертонами дистанцирования.

Вариант иного с точки зрения аксиологического знака, но также симметричного отношения обсуждаемых оппозиций представлен в следующем высказывании:

Гофман: Мне исследования той организации, которая сегодня называется «Аналитический центр Юрия Левады», всегда нравились. Помимо того, что там работают люди, которые мне чрезвычайно близки во всех отношениях, эти исследования не страдали таким алармизмом и истеричностью, которыми были заражены некоторые другие исследования (Стенограмма лекции Ю. Левады «Человек советский», <http://www.polit.ru/article/2004/04/15/levada/>).

Важно подчеркнуть, и в первом, и втором случае участники научного диалога, реализуя идею дистанцирования/солидаризации, используют симптоматичные лексемы *близка/близко/близки*, и очевидно выходят (хотя и по-разному) за пределы выражения согласия/несогласия с конкретным/частным утверждением.

Возможны и иные варианты, когда согласие/несогласие и солидаризация/дистанцирование осуществляются на разных уровнях диалога (первый на содержательном, второй на прагматическом), ср.:

Вопрос из зала: Сергей Сергеевич, во-первых, мне хотелось бы поблагодарить вас за замечательную лекцию, а во-вторых, я хотела бы сказать, что этими словами вы, по-моему, раскрыли смысл жертвы отца Александра Меня. Это как раз тот человек, который на деле мог соединять духовную традицию с культурной традицией. В его трудах и особенно в последней книге «Прости нас грешных» — я лично не знала его, но из этой книги идет такая энергетика, такое личностное, углубленное понимание и обращение именно к инобытию, к Богу через дисциплину, через исповедание. Мне кажется, что здесь надежда. Как вы считаете?

Хоружий: В отличие от вас, я отца Александра знал достаточно близко: он был моим духовным отцом, он был священником, который крестил меня. И поэтому я имею право сказать то, что я скажу дальше: отец Александр не принадлежит к

этой духовной традиции. Как философ и богослов я обязан различать. Я не могу не почитать отца Александра, который для меня значит больше, чем для тех, кто просто не знал его, но исихазм не исчерпывает собой все глубокое, все духовное и все душепитательное в православии. Отец Александр не занимался исихастской традицией, и писания его этой традиции не раскрывают. Они делают многое другое: это прежде всего пасторский труд, пасторское служение — но непосредственно к тематике духовной практики православия его сочинения не относятся (Стенограмма лекции С. Хоружего «Духовная и культурная традиции России в их конфликтном взаимодействии», <http://www.polit.ru/article/2004/09/28/horuzhiy/>).

С одной стороны (на содержательно уровне), С. Хоружий не соглашается с тезисом, который содержится в адресованном ему вопросе, а с другой (на прагматическом уровне) — реализует стратегию дистанцирования, эксплицитно акцентируя различие между собой и собеседницей (*в отличие от вас*) и подчеркивая свое особое право судить об обсуждаемом предмете и весомость, обоснованность весьма категорично высказываемого мнения; таким образом, в данном контексте реализованы и стратегия несогласия, и стратегия дистанцирования, причем их реализация носит дифференцированный характер (в том смысле, что они связаны с разными фрагментами реплик коммуниканта).

В научном диалоге представлены и иные варианты соотношения анализируемых оппозиций: так, один из участников научной полемики может фиксировать свою принадлежность к общей с оппонентом научной школе, в целом разделять его убеждения, но в то же время не соглашаться с какими-либо его утверждениями; либо, напротив, акцентировать иные профессиональные или исследовательские интересы, отнесенность к иной научной парадигме (тем самым подчеркивая свою «инаковость», т. е. дистанцируясь от собеседника), но при этом вполне разделять его взгляды по определенному вопросу. Подобные отношения целесообразно интерпретировать как асимметричные, ср. характерный пример:

В. Каганский: *<...> я хочу прокомментировать ситуацию в целом, если это будет позволено, тем более, что я бы согласился на 100% с последним утверждением, что стабильности нет. Стабильность нарисована. <...> Первое, что я вижу — то, что лекция о состоянии культуры стилистически точно воспроизводит это состояние, точно. Если мы видим, что в современной культуре все по отдельности, и нет никаких антиномий, то и в лекции то же*

самое: противоположности через один риторический период рано или поздно уравниваются. Если мы видим, что в культуре больше нет аргументации, а есть только какая-то приватная риторика, то, надеюсь, докладчик не обидится, я вижу в лекции риторику вполне определенной группы, причем группы не культурной, а чисто социальной и т. д. Возможно, то, что я говорю, связано с двумя простыми обстоятельствами, которые разделяют все члены моего сообщества – никто из нас не смотрит телевизор, нам неинтересно это. Второе. Мы не просматриваем книги в книжных магазинах, мы читаем серьезную, обычно профессиональную литературу (Стенограмма лекции Б. Дубина «Культуры современной России», <http://www.polit.ru/article/2008/01/31/culture/>).

В данном контексте участник научного диалога выражает полное согласие с одним из утверждений докладчика, но при этом подчеркивает ограниченность его концепции, видя причину такой ограниченности в принадлежности оппонента к определенной социальной группе. Интересно, что этот момент представляется участникам дискуссии настолько существенным, что становится далее предметом отдельного уточнения, инициированного модератором дискуссии:

Б. Долгин. *Это «мы» включает и вас, и Бориса Владимировича?*

В. Каганский: *Нет, я бы сказал, что это контактные сообщества, но абсолютно разные.*

Асимметричные отношения, в свою очередь, весьма вариативны и могут способствовать выстраиванию нетривиальных конфигураций членов анализируемых оппозиций, ср. фрагмент диалога во время дискуссионного обсуждения уже цитировавшейся выше лекции петербургского философа С. Чебанова:

Л. Московкин: *Во-первых, спасибо за очень интересную лекцию. Можно только приветствовать этот мост между разными цивилизациями – питерской и московской. Вопрос у меня такой: вы не упомянули гомологические ряды Вавилова – это сознательно (наверняка вы о них знаете)? И правильно ли я понимаю, что, исходя из схемы, вами построенной, можно вывести вообще общую схему мира и, например, предсказать будущее человечества? Сейчас это очень актуально, многие делают. У вас в Питере, у нас в Москве вышло по сборнику, Латынина написала книжку «Нелюдь». Может быть, мы ищем под фонарем, а вот с помощью вашего метода можно построить более правдоподобную картину?*

Приведенная реплика имеет неоднозначно интерпретируемый семантико-прагматический характер: с одной стороны, говорящий настойчиво и недвусмысленно подчеркивает оппозицию «у нас в Москве – у вас в Питере», определяет научные ситуации в двух столицах как *разные цивилизации* (т. е. реализует стратегию дистанцирования) и к тому же противопоставляет (возможно, с ироническим подтекстом) ограниченность «наших» поисков и потенциальную эффективность метода собеседника; с другой стороны, интерпретирует коммуникативную ситуацию как мост между Москвой и Питером (т. е. акцентирует и приветствует сближение между ними) и при этом вполне благожелательно оценивает сделанный доклад и задает вопрос, который носит не столько полемический, сколько уточняющий и развивающий обсуждаемую проблему характер.

Таким образом, стратегия солидаризации/дистанцирования может использоваться субъектами научного дискурса как выразительный и эффективный способ выражения авторской позиции, а ее сложные взаимоотношения с такими коммуникативными феноменами, как согласие и несогласие, позволяют порождать тонкие, гибкие, порой точно нюансированные, а порой размытые и неопределенные прагматические смыслы и – в конечном итоге – неповторимый семантико-прагматический рисунок научного полемического диалога.

УДК 811

О. А. Козлова, М. В. Вержбовская
(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ПОНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПАРАДИГМЫ «ЛИНГВИСТИКА ИНТЕРНЕТА»

Объектом исследования, освещённого в данной статье, является «Лингвистика Интернета», новая дисциплина, достаточно быстро и динамично развивающаяся в настоящее время. Предмет исследования – её концептуальная парадигма. Цель – изучение и уточнение отдельных понятий данной дисциплинарной парадигмы, которая окончательно не сформирована в силу продолжающегося развития информационных технологий и появления новых форматов общения. В статье приведена авторская трактовка терминов

«электронная (интернет) коммуникация» и «виртуальный дискурс», а также отражена связь между данными концептами.

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что коммуникативная функция Интернета превалирует над информационной. Исследование различных видов интернет-коммуникации, процесса сложного и многогранного, и коммуникативного пространства в сети Интернет является особо актуальным.

В лингвистике Интернета, изучающей новые формы и новый язык человеческого общения, используется термин «электронная коммуникация», под которой понимается коммуникативное взаимодействие, опосредованное электронным коммуникативным каналом. Наряду с ним применяется термин «интернет-коммуникация» как особая коммуникативно-информационная среда или коммуникативное пространство, существующее в глобальной компьютерной сети Интернет [1, с. 34].

Придерживаясь того мнения, что электронная коммуникация – это понятие более широкое и включает в себя интернет-коммуникацию, считаем целесообразным использование термина «электронная (интернет) коммуникация». Для уточнения и определения последнего необходимо принять во внимание черты, характерные для данного вида коммуникации, а именно:

1) интерактивность коммуникации, т. е. прямое взаимодействие любого количества коммуникантов с помощью механизма мгновенной обратной связи. Данная особенность обеспечивает параллельные и перекрёстные контакты участников, что, в конечном итоге, ведёт к оптимизации онлайн-общения [2, с. 82];

2) многомерность и полифоничность коммуникации, в рамках которой реализуются мультимедийные форматы фиксации сообщений (сочетание условного вербально-письменного текста, гипертекста и мультимедиа [2, с. 84]);

3) многоступенчатость коммуникации благодаря ассоциативному нелинейному характеру использования гиперссылок, когда конечный адресат получает индивидуальное гипертекстовое сообщение, максимально адекватно отвечающее его запросу [2, с. 85];

4) анонимность, которая, с одной стороны, даёт ощущение полной свободы и раскованности, а, с другой стороны, может усиливать проявление девиантного коммуникативного поведения;

5) замещённый характер общения, когда в условиях отсутствия невербальной информации в силу вступают механизмы стереотипизации и установка [3, с. 393], возрастает роль метатекстовой информации;

б) эмоциональная насыщенность компенсаторного характера, которая достигается как с помощью графических вербальных средств (использование заглавных букв, повторений пунктуационных знаков и прочее), так и специальных программных графических средств (например, смайликов);

7) широкие возможности самопрезентации и творческой самореализации личности, возможность играть не реализуемые в действительности роли, сценарии [3, с. 394].

Участвующие в интернет-общении коммуниканты могут выполнять пассивную (просмотр новостей, чтение сетевой литературы («сетературы»), скачивание файлов и т. д.) или активную роль (участие в общении, комментирование статей, ведение дневника и т. д.). Пассивный коммуникант преследует единственную цель в интернет-общении – получение информации. В случае активной позиции коммуникант выполняет функции и адресата, и адресанта, преследуя несколько целей:

1) обмен информацией;

2) создание и поддержание контактов, связанных с его биографией, профессиональной деятельностью, сферой интересов и ценностями;

3) повышение личного рейтинга;

4) развлечение.

Хотя, как правило, участник преследует сразу несколько целей, среди которых одна является прямой, а остальные – косвенными [4, с. 140].

Учитывая рассмотренные характерные особенности интернет-общения и ролевое участие пользователей в нём, попробуем предложить свою интерпретацию термина «электронная (интернет) коммуникация»: это интерактивная деятельность любого числа коммуникантов, преследующих различные цели и выполняющих пассивную и/или активную роль в ходе взаимодействия, опосредованного электронным коммуникативным каналом.

Понятие электронной (интернет) коммуникации неразрывно связано с понятием дискурса, а точнее виртуального дискурса (т. е. искусственно созданного при помощи различных технических средств, в котором существует возможность интерактивного общения собеседников).

Отметим отличительную черту виртуального дискурса: сочетание различных типов и видов дискурса, поскольку в процессе электронной (интернет) коммуникации строится повествование и сообщение, утверждение и рассуждение, аргументация и

доказательство, то есть используется вся терминологическая атрибутика бытового (относящегося к персональному /личностно-ориентированному/ типу) дискурса, а также научного, делового, рекламного, массово-информационного, политического и других видов дискурса (относящихся к институциональному типу) [5, с. 5]. Это позволяет нам рассматривать виртуальный дискурс с позиций социолингвистического подхода как лингвистическую категорию, сочетающую в себе признаки личностно-ориентированного и статусно-ориентированного (институционального) дискурса, включающего характеристики коммуникантов как отдельно взятых личностей и как представителей различных социальных групп.

Прежде, чем дать определение виртуального дискурса, приведём для начала трактовку самого «дискурса». Дискурс – категория лингвистики текста, тесно связанная с понятиями речь и текст. Т. А. ван Дейк понимает дискурс в широком смысле как коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие (беседа, диалог, чтение газеты) может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. В узком смысле выделяется только вербальная составляющая коммуникативного действия («текст» или «разговор»). В этом смысле термин «дискурс» обозначает завершённый или продолжающийся «продукт» коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется реципиентами [6, с. 153]. В современной науке дискурс понимается как сложное явление, характеризующееся единством ситуации общения, её участников и результата (текста).

Отметим, что на сегодняшний день нет единой точки зрения по поводу определения виртуального дискурса. По словам Бергельсона М. Б., виртуальный дискурс – это отдельное явление, требующее более глубокого теоретического исследования [7, с. 57].

Исходя из определения дискурса, данного Т. А. ван Дейком, и современного видения ситуации, мы сделаем попытку определить виртуальный дискурс как коммуникативное действие (или акт) в рамках определённого формата интерактивного общения (например, в рамках форума, видеоконференции), результатом которого является создание его участниками как вербального (текста или совокупности текстов), так и невербального (изображение, видео, музыкальный фрагмент и др.) продукта, имеющего завершённую или требующую интерпретации структуру.

Таким образом, учитывая всё вышеизложенное, представляется возможным установить связь между электронной (интернет) коммуникацией и виртуальным дискурсом: последний является результатом первой.

Несомненно, на данный момент сделаны более и менее удачные попытки сформулировать основные понятия дисциплинарной парадигмы «Лингвистика Интернета», однако следует продолжать исследования в данной области, предлагать свежие варианты интерпретации, поскольку процесс концептуального оформления рассматриваемой дисциплины далёк от завершения и постоянно пополняется новыми явлениями.

Список использованной литературы

1. Михайлов, В. А. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества / В. А. Михайлов, С. В. Михайлов // Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. науч. тр. – СПб., 2004. – С. 34–52.

2. Шилина, М. Г. Интернет-коммуникация и тенденции трансформации общественных связей / М. Г. Шилина // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. – 2010. – № 4. – С. 81–90.

3. Рогачёва, Н. Б. Новые приоритеты в русском Интернет-общении: на материале жанра блога / Н. Б. Рогачева // Жанры речи : сб. науч. ст. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2007. – Вып. 5. – С. 389–403.

4. Селютин, А. А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности / А. А. Селютин // Вестник Челябинского государственного университета. Сер., Филология. Искусствоведение. – 2009. – №35 (173). – Вып. 37. – С. 138–141.

5. Кондрашов П. Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19 / П. Е. Кондрашов. – Краснодар, 2004. –189 с.

6. Ван Дейк, Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. Ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – С. 153–211.

7. Бергельсон, М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации / М. Б. Бергельсон // Вестник Московского университета. Серия 19. – 2002. – №1. – С. 56–57.

Л. М. Комарова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ

Статья посвящена одному из наиболее продуктивных способов пополнения языка – семантической деривации, исследуемой с позиций когнитивной науки. Называются причины экстралингвистического и внутрилингвистического порядка, приводящие к появлению у слова новых значений. Рассматривается явление семантической деривации в рамках теории концептуальной интеграции.

Постепенное изменение лингвистической парадигмы, произошедшее в последней четверти 20-го века, было вызвано осознанием невозможности постичь закономерности функционирования языка вне связи с его создателем и носителем, познающим мир человеком. Познавая мир, человек закрепляет результаты своей познавательной деятельности в лексике и грамматике. «Каждое слово вбирает в себя опыт людей, становится сгустком этого опыта, который превращается в орудие мысли следующих поколений» [1, с. 100]. Подобное понимание языка, возникшее под влиянием когнитивной науки, привело к исследованиям законов и механизмов языка с учетом их связи с восприятием и памятью человека, его воображением и эмоциями, мышлением.

Семантическая деривация – это не только один из путей пополнения языка новыми номинативными единицами, но и многоаспектное явление языковой системы, связанное с когнитивными процессами человеческого мышления и приводящее к трансформации наименований, охватывающей всю лексическую систему языка и отражающей динамику его постоянного развития и изменения. Усиление интереса к когнитивным аспектам языка предполагает изучение семантической деривации именно как процесса, имеющего когнитивную основу. Семантическая деривация дает широкий материал для исследования в данном направлении, так как основывается как на универсальных для всех языков когнитивных механизмах, так и уникальных для каждого языкового коллектива информационных процессах.

Главными причинами, вызывающими повторное использование уже имеющихся номинативных средств в новых значениях, являются причины экстралингвистического порядка. Различные исторические, социальные, экономические, технологические и другие изменения в жизни людей порождают потребность в новых наименованиях. Эта потребность удовлетворяется, главным образом, за счет использования уже имеющихся в языке единиц в новых значениях, то есть за счет семантической деривации. «С некоторой долей условности можно сказать, что человек не придумывает новых слов: новые слова появляются либо в результате заимствования, либо в результате работы продуктивных словообразовательных моделей» [2, с. 22].

К причинам внутрилингвистического порядка следует отнести асимметрический дуализм языкового знака. Согласно С. О. Карцевскому, две стороны языкового знака – обозначающее и обозначаемое – в процессе функционирования знака имеют разную направленность: «обозначающее стремится обладать иными функциями, нежели его собственная; обозначаемое стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак» [3, с. 90]. Эта языковая антиномия обуславливает два основных направления варьирования в языке: 1) развитие многозначности и омонимии знаков; 2) развитие синонимии знаков [4, с. 89]. В явлении семантической деривации проявляется гибкость языка, его способность к дифференциации обозначаемых явлений.

В языковом мышлении семантическая деривация позволяет оптимизировать процесс познания окружающего мира. По мнению представителей когнитивного направления, определяющим для семантической деривации является именно когнитивный аспект. Сам факт существования семантической деривации и, как следствие, полисемии является главным доказательством когнитивной природы этого явления.

Человек познает «новое, неосвоенное через данное, освоенное и известное, «моделирует» новые объекты и ситуации с помощью уже имеющихся у него семантических структур, «подводя» под освоенные модели новые элементы опыта. Такого рода «расширение», продвижение от простого к сложному, от наглядного, наблюдаемого к абстрактному, ненаблюдаемому – общий принцип когнитивной лингвистики, который проявляется не только в языке» [2, с. 23].

В понимании семантической деривации с когнитивной точки зрения важным представляется отношение семантической области-источника и области-цели, смысловой связи между исходным и производным наименованием. Так, регулярная семантическая

деривация связывает две концептуальные области или сферы, которые в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона получили такие названия, как *source domain* 'сфера-источник' и *target domain* 'сфера-цель' [5]. Семантический перенос из сферы-источника в сферу-цель охватывает некое множество лексем, которые по определенной схеме связывают исходную и конечную сферу.

В настоящее время одним из наиболее перспективных когнитивных исследований является теория концептуальной интеграции, разработанная представителями американской школы когнитивной лингвистики Ж. Фоконье и М. Тернером. В основе данной теории лежит концепция ментальных пространств – небольших концептуальных структур, возникающих в процессе мыслительной и коммуникативной деятельности [6, с. 40]. Интеграционная модель состоит из четырех ментальных пространств: два входных пространства, соотносимые со сферой-источником и сферой-целью в теории концептуальной метафоры, родовое и новое смешанное пространство. Под действием родового пространства, содержащего базовые знания, происходит интеграция из выходных пространств в смешанное. Смешанное пространство заимствует из исходных пространств часть их структуры, в завершение пополняется фоновыми знаниями, когнитивными и культурными моделями [6, с. 42].

Мы разделяем мнение З. А. Харитончик о том, что «номинативный процесс является частной разновидностью концептуальной интеграции» [7, с. 417]. Теория концептуальной интеграции служит для объяснения функционирования метафоры и метонимии. Исходное и метафорическое значения многозначного слова имеют общие признаки, являющиеся основой их взаимодействия. Это взаимодействие «предполагает установление интегрированного ментального пространства, выявление семантической общности. (...) Фиксируемое в нем семантическое отношение между анализируемыми сущностями тем более важно, что оно многократно повторяется в процессах вторичной номинации, закрепляясь в виде оснований регулярной полисемии или ономазиологических связей в словообразовании» [7, с. 418].

Предшествующий чувственный опыт человека хранится в памяти в виде образов, впечатлений и ассоциаций. «Память – структура, основанная на ассоциативной связи». Сталкиваясь с незнакомым для себя предметом или явлением, человек, «чтобы отыскать требуемую информацию, обращается к ассоциации по смежности, то есть вспоминает одно событие, чтобы через него выйти на другое» [8, с. 18].

В. Н. Телия, указывая на ассоциативный характер человеческого мышления, называет семантические признаки, актуализируемые в процессе вторичной номинации, ассоциативными. «Ассоциативные признаки (...) могут соответствовать компонентам переосмысливаемого значения, а также таким смысловым признакам, которые не входят в состав дистинктивных признаков значения, соотносятся с фоновым знанием носителей языка о данной реалии или о внутренней форме значения» [9, с. 337].

Ассоциативные связи являются отражением наших понятий и представлений о взаимодействии фактов и явлений предметного мира. Войдя в социальный опыт языкового коллектива, они определяют появление вторичного употребления слов. В основе вторичного использования имен лежат законы ассоциативных связей, определяющие виды семантических изменений слова.

Определение общеязыковых черт и национальной специфики производных значений является важнейшим аспектом характеристики этих значений. Сходство процессов семантической деривации обусловлено универсальностью когнитивных процессов, общностью объективной реальности и социального опыта. Но эта универсальность не означает, что механизмы семантической деривации будут одинаковы в разных языках.

Список использованной литературы

1. Супрун, А. Е. Лекции по теории речевой деятельности. Пособие для студентов фил. фак-тов вузов / А. Е. Супрун. – Мн.: Бел. Фонд Сороса, 1996. – 287 с.
2. Кустова, Г. И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения / Г. И. Кустова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.
3. Звегинцев, В.А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. / В. А. Звегинцев. – М.: Просвещение. Ч. 2. – 1965. – 496 с.
4. Мечковская, Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию / Н. Б. Мечковская. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 584 с.
5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры / под. ред. Н.Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–416.
6. Fauconnier, G., Turner M. The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – New York, 2002. – 440 p.

7. Харитончик, З. А. О номинативных ресурсах языка, или к дискуссии о концептуальной интеграции / З. А. Харитончик // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М. : Яз. славян. культур, 2009. – С. 412– 422.

8. Глазунова, О. И. Логика метафорических преобразований / О. И. Глазунова. – СПб: Питер, 2000. – 190 с.

9. Телия, В. Н. Номинация / В. Н. Телия // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 336 – 337.

УДК 811.133.1'373.46

С. И. Лягушевич
(БГУИР, Минск)

ТЕРМИНЫ-ЗООМОРФИЗМЫ

Целью статьи является описание зооморфии – вторичного использования зоологических наименований (зоонимов, зоосемизмов) при образовании терминов радиотехники во французском и английском языках. В статье рассматриваются принципы номинации, которые служат основанием для метафорического переноса наименования при обозначении объектов радиотехники зоосемизмами.

В лингвистике под явлением зооморфии понимается вторичное использование зоологических наименований (зоонимов, зооморфизмов) при отождествлении особенностей человека, предметов, явлений с животными, т. е. творческое переосмысление гено-фенотипов представителей зоомира.

В зооморфизмах отражается мировосприятие, преломлённое через творческое сознание индивида, реализованное выраженным расхождением между традиционно (зооним) и ситуативно обозначающим именем (объектом, который именуется при помощи зоонима).

В семантике фаунонимов различаются и противопоставляются зоосемизмы и зооморфизмы. Под зоосемизмом в работе понимается название животного и частей его тела. На основе зоосемизмов происходит метафорический перенос наименования. Полученный в результате подобной трансформации термин именуется

зооморфизмом. В общелитературном языке зооморфизмы являются средством образной характеристики и социальной оценки человека по тем или иным признакам и свойствам, имеют ярко выраженную тенденцию актуализировать те свойства личности, которые не соответствуют общепринятой социальной норме и поэтому вызывают общественное порицание.

Зооморфизмы в подъязыке радиоэлектроники являются метафоризованными при помощи зоонимов терминами, т. е. как указывает К. А. Левковская, мотивированными терминами, сохраняющими семантическую связь с происходящим словом [1, с. 200–204].

Среди причин, приводящих к метафоризации термина, выделим устранение громоздкости, многословности некоторых понятий, которые неудобны для употребления. Например, компьютерный термин 'устройство ввода' чаще всего называется как *mouse* в английском и *souris (f)* во французском языке.

Полное наименование данного устройства почти не встречается в специальной литературе. Так, в любой литературе, связанной с компьютерной техникой, пишут: *click the mouse*.

Известно, что компоненты зооморфной метафоры наряду с характеризующей выполняют и номинативную функцию, они не рассматриваются как изолированные, а представляют формальное отображение его в сознании человека. Так, например, в основе английского термина радиоэлектроники *trunk* (соединительная линия, канал связи) лежит сходство по назначению и функции с хоботом животного; в основе французского термина *trompe (f)* (насос) также лежит сходство по назначению и функции с хоботом слона. Идею подобных изобретений подсказывает сама природа, которая своим совершенством всегда вдохновляла людей на разгадывание её тайн. В истории известно немало случаев, когда благодарные мастера придавали различным механизмам и строениям формы тех животных, которые служили прообразами их изобретений.

Зоологические наименования выступают в новой для них функции наименования и, соответственно, являются метафоризованными лексическими единицами. Естественно, что за такими зоосемичными метафорами в определенной терминологической системе закрепляются определенные дефиниции, которые проявляются только в данной области знания. Метафорические термины-зооморфизмы, возникшие в результате метафорического переноса наименований животных, птиц, насекомых, рыб и частей их тела, составляют довольно большую группу переносных терминологических наименований исследуемой

отрасли (79 единиц – 10% от общего количества наименований во французском языке и 85 единиц – 10% от общего количества наименований – в английском). Термины данной тематической группы составляют 10% от общего списка выборки. Возникает вопрос: почему в период формирования лексики радиоэлектроники наименование объектов радиоэлектроники происходит довольно часто по аналогии с представителями животного мира?

К одной из причин этого явления, думается, можно отнести тенденцию человеческого мышления отображать окружающую действительность зооморфно. Зооморфное отображение реального мира, называемое анимализмом, было характерно для первобытного мировоззрения ещё на ранних ступенях развития общества, когда человек не выделял себя из природы и связывал свое происхождение с животным миром. В силу этого у человека возникали ассоциации с животным миром, и он уподоблял окружавшие его объекты живым существам. Названия животных употребляются для характеристики людей или других живых существ, а в профессиональной и специальной лексике – для обозначения простейших механизмов, деталей машин, инструментов и т. д.

Основанием для метафорического переноса наименования становится сравнение именуемого объекта радиоэлектроники с животными или частями их тела при наличии у объекта номинации признаков, порождающих ассоциации с известными номинатору представителями фауны.

Это объясняется, на наш взгляд, соображениями удобства: новые знания в изучаемой отрасли удобно фиксировать с помощью уже известных образов животных.

Зооморфизмы интересны тем, что хотя в их основе в разных языках лежат названия примерно одних и тех же биологических видов животных, смысл характеристики может в разных языках быть различным. Причем в специальной сфере различных языков для номинации одного и того же технического объекта могут быть избраны наименования разных животных. Таким образом, в зооморфизмах отражается национальная специфика отдельных языков. Наглядной иллюстрацией данного положения может служить приведённый выше пример с хоботом слона. Это свидетельствует о том, что при формировании терминов радиоэлектроники каждый из сопоставляемых языков использует разные дифференциальные семы.

Французская и английская терминология радиоэлектроники характеризуется развёрнутой фаунонимизацией объектов радиоэлектроники: для номинации объектов радиоэлектроники

используются наименования животных, птиц, рыб, насекомых и наименования частей их тела, которые функционируют как однословные термины-зооморфизмы, а также входят в состав раздельнооформленных терминологических единиц в качестве опорного, стержневого компонента. Часто поводом для номинации служат собственные и относительные признаки именуемых объектов, несущие основную информацию о них. Наименования, возникшие на базе реальных признаков объектов радиоэлектроники, раскрывают сущность именуемого объекта и его отношения с человеком и предметами окружающей действительности, сам объект номинации выступает при этом как один из ведущих факторов процесса наречения. Взаимоотношения субъекта и объекта номинации носят сложный и противоречивый характер в процессе наречения, а сам процесс во многом определяется воздействием субъективных факторов. В. В. Копчёва подчёркивает, что объект открывает номинатору свои свойства и качества, субъект же выбирает для фиксации в названии один или два признака. Человек видит, слышит, осязает, но выбирает из всего им воспринимаемого часть объектов (признаков), достойных номинации. Язык предлагает субъекту многочисленные свои формы, субъект же выбирает одну единственную для него приемлемую [2, с. 5]. Как объяснить, что из ряда возможных решений выбирается одно, а не другое? Чтобы ответить на этот вопрос, надо обратиться к анализу различных факторов номинации. Рассмотрим наиболее типичные случаи переноса наименования в соответствии с основными принципами номинации, характерными для данной тематической группы.

Основанием для метафорического переноса наименования при обозначении объектов радиоэлектроники зоосемизмами могут служить следующие принципы номинации:

- 1) принцип номинации по форме и внешнему сходству;
- 2) принцип номинации по функции и назначению;
- 3) принцип номинации по характеру движения, по издаваемому звуку.

Принцип номинации по внешней форме объекта радиоэлектроники является наиболее продуктивным для данной тематической группы, он реализуется в большинстве наименований-зооморфизмов.

Приведем примеры терминов, которые созданы в результате метафоризации на основе сходства денотатов по форме:

- во французском языке
- bec (m)* ОС – клюв

ТРЭ – ручка (радиоприбора)

– в английском языке

beak

ОС – клюв

ТРЭ – ручка (радиоприбора)

Во французском языке ОС *souris (f)* (мышь) – ‘*petit mammifère rongeur*’.

Составными данного значения являются семы ‘*silencieusement, furtivement*’, которые положены в основу ТРЭ *souris (f)* – мышка ‘*boitier que l’on déplace sur une surface plane afin de désigner un point sur l’écran de visualisation*’.

Ex.: *La souris à molette ultrapuissante possède une molette de defilement ainsi que cinq boutons, donc quatre programmables.*

В английском языке ОС *mouse* – мышь.

Ex.: *The cat was there to keep the mouse out of the kitchen.*

ТРЭ *mouse* в значении ‘мышка’ формируется на базе семы ‘*a small animal with a long tale*’.

Ex.: *Parallel Port Connector supports the included parallel and PS/2 mouse connector set.*

Данные примеры переноса свидетельствуют о том, что ОС и ТРЭ имеют одинаковые дифференциальные семы актуального типа. Так, исходное значение французского ОС *souris (f)* и английского ТРЭ *mouse* включает в себе дифференциальный признак ‘маленький’. Этот дифференциальный признак служит мотивирующей семой и повторяется в метафорических значениях французского ТРЭ *souris (f)* и английского ТРЭ *mouse*. Сходными в данных примерах являются дифференциальные признаки. Различия в семных составах исходных значений выявляют принадлежность лексем к разным лексико-семантическим группам: в первом случае – ‘животное’, во втором – ‘предмет’.

Принцип номинации по внешней форме объектов радиоэлектроники является наиболее продуктивным для данной тематической группы.

Принцип номинации по функции сформировался на основе признаков, связанных с назначением, использованием объектов радиоэлектроники и выполняемой ими функции.

К подобным наименованиям относятся:

– во французском языке

chien (n) de garde ОС – сторожевая собака

ТРЭ – сторожевая схема

– в английском языке

hog ОС – свинья, боров

ТРЭ – пожиратель ресурсов

Во французском языке ОС *pince (f)*(*клешня, щупальца*) '*outil... servant à saisir et à serrer*.

Ex.: Des insectes monstrueux armés de scies, de mandibules, de *pinces* géantes.

pince (f) в значении 'схват, захватывающее устройство' реализует сему 'saisir, serrer'.

Ex.: L'alimentation de l'appareil est amenée par un cable souple à deux conducteurs repérés dont l'extrémité libre, munie de *pinces* crocodiles miniatures se connectera sur le circuit testé.

Английское ОС *shell* – раковина.

Ex.:...a handkerchief full of *shells* which my sister had collected.

shell в значении 'электронная оболочка' реализуется в семе 'hard covering which surrounds'.

Ex.: In the aluminium atom there are 13 electrons, 3 of which are in the outer *shell*.

В подобных названиях отражается представление человека о назначении объектов радиоэлектроники. Таким образом, наименование становится способом передачи обиходно-практического опыта людей.

Принцип номинации по характеру движения, по издаваемому звуку. К подобным наименованиям можно отнести следующие:

– во французском языке

bourdonnement (m) ОС – жужжание жука

ТРЭ – зуммирование, зуммерный сигнал

– в английском языке

crab ОС – краб

ТРЭ – краб – перемещение боком (микрофона)

hum ОС – жужжание

ТРЭ – гудение (трансформатора)

Ex.: The only sound she heard was the *hum* of bees.

ТРЭ *hum* – фон переменного тока, гудение.

Ex.: Capacitive supply voltage droppers of this type are cheaper and more compact than transformer circuits and do not generate heat or *hum*.

Важно отметить несколько аспектов, связанных с функционированием терминов-зооморфизмов. Зооморфное наименование дается для того, чтобы из названия было понятно назначение или устройство того или иного объекта радиоэлектроники в целях облегчения коммуникации, т. е. зооморфизмы наряду с номинативной и познавательной функциями выполняют прагматическую и коммуникативную функции.

Список использованной литературы

1. Левковская, К. А. Теория слова, принципы её построения и аспекты изучения лексического материала / К. А. Левковская. – М. : Наука, 1962. – 296 с.

2. Копочёва, В. В. Объективные и субъективные факторы номинации / В. В. Копочёва. – Томск: Изд-во Томского университета, 1984. – 10 с.

УДК 811.111'42:305:141.78

А. А. Марчишина

(Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Каменец-Подольский)

И. И. Загоруйко

(Каменец-Подольский колледж пищевой промышленности НУПТ, Каменец-Подольский)

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Исследование сфокусировано на вербальных единицах актуализации гендерной идентичности (маскулинной, феминной, квир) в текстах англоязычного постмодернистского публицистического дискурса. Языковые средства (преимущественно лексические единицы) фиксируют трансформацию стереотипов, традиционно устоявшихся в общественном восприятии социально-культурного выражения биологического пола. Это осуществляется путем ресемантизации существующих лексем, изменением стилистического окрашивания пейоративных слов и появлением номинаций-неологизмов.

Феномен идентичности оказался в эпицентре исследовательских интересов в конце XX ст. по ряду причин. Бурное развитие социогуманитарных наук, объединенное общим объектом – человеком (*homo sapiens*), – спровоцировало пристальное внимание к отдельным аспектам человеческой личности как сложноструктурированного (*homo complexus*) субъекта глобализированных преобразований. Одной из таких граней является

гендерная идентичность. Не последнюю роль в стимулировании интереса к гендерной проблематике сыграл постмодернистский дискурс с его деконструкцией устоявшихся канонических/табуированного относительно содержательного и формального представления действительности в дискурсивном пространстве вообще и в публицистических текстах, в частности.

Проведенный анализ взглядов на природу публицистического дискурса подтверждает тезис С. В. Ивановой о том, что публицистический дискурс служит мгновенным срезом языкового и социального состояния общества [1, с. 29]. Новейшей номинацией публицистического текста является «медiateкст», термин, имеющий англоязычную этимологию, возникший в конце прошлого века и обозначающий вербальную манифестацию информации публицистического содержания.

Исследуемый англоязычный постмодернистский публицистический текст (АППТ) считаем фрагментом мыслительно-речевой деятельности, отражающим актуальное состояние общественного сознания и выражающим действующую динамику его развития, служащим коммуникативной средой формирования, функционирования или трансформации гендерных стереотипов. Ключевыми признаками АППТ являются манипулятивность (постоянная манипуляция общественным мнением) и диалогичность (мгновенная реакция-отклик читателя на описанные события). АППТ – двойственен по своим информационно-смысловым признакам: с одной стороны, он отражает стереотипы массового сознания, с другой – конструирует их. Бинарная функциональность таких текстов обусловлена природой самого стереотипа, при формировании которого сначала «накапливаются стандартизированные коллективные представления», затем они же «навязываются индивиду во время учебы, общения» [2, с. 194].

Отображение гендерных стереотипов в АППТ обусловлено институциональной структурой общества, требующей соответствующих моделей поведения и ориентации в коммуникативном пространстве. СМИ служат своеобразными ретрансляторами социокультурных традиций в доступной широкому слою населения форме. Выразительность гендерных стереотипов как объективного свойства социальной жизни осуществляется путем анализа языковых структур [3, с. 36], поэтому лингвистическая природа гендера способствует выявлению и интерпретации воплощенных в АППТ образцов гендерной идентичности.

Сущность гендерного стереотипа как социально-психологического феномена (М. Г. Ткалич, Т. П. Зинченко), формирующегося и проявляющегося в национально-культурном контексте (Т. Ф. Семашко), охватывает определенный набор общих черт индивида, реализующихся повторяемостью в его повседневной деятельности. К тому же система ценностей каждого конкретного общества одобряет те аспекты личности, которые востребованы в социальной интеракции, и подавляет личностные характеристики, находящиеся на маргине общественных ожиданий. Воспроизведенные в АППТ гендерные стереотипы обычно основаны на различии пола и гендера как отдельных, хотя и взаимосвязанных сущностей. Так, соотношение стереотипных представлений о половогендерной корреляции отмечается в АППТ как рутинный элемент общественной жизни: *Until extremely recently it was accepted that your gender is what you are born with, not the subject of personal choice, and that is what most people still believe* [4]. Автор констатирует, что в патриархальной традиции гендерные признаки воспринимались как врожденная данность, а не как результат личного выбора.

Влияние нового постмодернистского мировоззрения на гендерные стереотипы обусловило их трансформацию. Такие тексты разрушают представление о традиционном «настоящем мужчине» и «настоящей женщине», поскольку постмодернистская мораль формирует постпатриархальный порядок, требующий нового отношения к дихотомии таких культурных категорий, как «мужчина» и «женщина» [5, с. 26]. В публицистических текстах отмечаем сомнения относительно устойчивости традиционных гендерных стереотипов и поиски новейших образцов. Задекларированный постмодернизмом принцип гендерного плюрализма на смену стереотипной дуальности пола предлагает деконструированные разновидности бывших стандартов мужественности/женственности как новую маскулинную/феминную/квир-идентичность.

Согласно имеющемуся гендерному стереотипу маскулинности, «социальная ценность мужчины определяется величиной его заработка и успешностью в работе» [6, с. 81]. Статус мужчины в обществе и семье зависит от его финансовой состоятельности, обычно прямо пропорциональной объему вложенного физического или интеллектуального труда. Стремление достичь вершины карьеры или благосостояния – стереотипного эталона маскулинности – приводит к физиологическим и психологическим стрессовым ситуациям, с которыми мужчины не всегда могут справиться самостоятельно. Исследователи кризиса маскулинности иногда приходят к абсурдным

выводам, считая, что «в странах Запада теперь из-за феминистского движения мужчины подвергаются дискриминации» [7, с. 62]. Так, кризисом стереотипной маскулинности озабочен и автор публикации “*Men or mice: is masculinity in crisis?*”:

We are in the midst of a renewed discussion about masculinity in crisis. The latest contribution comes from Iain Duncan Smith, who this week suggested at a Tory Conference fringe event that unmarried men from poorer backgrounds are prone to become “dysfunctional” human beings who can be problematic for society. His words mirror other recent descriptions of masculinity as “toxic”, “broken” and, especially, “in crisis” [8].

По версии автора статьи, кризис маскулинности (*masculinity in crisis*) обуславливает матримониальное (*unmarried*) состояние мужчин, идентифицируемое такими вербальными единицами, как «дисфункциональные люди» (“*dysfunctional*” *human beings*), создающие проблемы для общества (*problematic for society*). Кроме того, для описания маскулинности автор использует эпитеты с негативной семантикой: «токсическая» (*toxic*), «сломана» (*broken*), «кризисная» (*in crisis*). Такая точка зрения является довольно распространенной среди современных британцев, о чем свидетельствует тот факт, что цитируемый текстовый фрагмент взят из одной из центральных газет, формирующих коллективное мнение и выражающих официальную общественную позицию – ‘*The Guardian*’. Причиной такого разрушения стереотипа маскулинности является, по мнению автора, феминизация рабочих мест:

*One of the notable refrains is an unease, particularly of older men, at the so-called **feminisation of the workplace**, as clerical and service industries have taken the place of manufacturing labour* [8] – кризис маскулинности холостых бедных мужчин обусловлен тем, что женщины заняли их рабочие места (*feminisation of the workplace*).

Смещение фокуса публицистического интереса от андроцентризма к эгалитарной гендерной политике объясняется отказом общественных настроений признавать доминирование *hegemonic masculinity* (Р. Коннелл) как следствия второй волны феминизма и вхождением женщины в активную политическую, социальную, культурную деятельность социума. Такой новейший стереотип активной женщины тиражируется в АППТ как атрибут современности. Примером этого феминного стереотипа является, в частности, премьер-министр Великобритании Тереза Мэй:

*Fortunately our **Prime Minister** gives every indication that she understands this and that there will be no watering down this country’s*

plans as it frees itself from the repressive grip of Brussels. Her high standing in the polls is a testament that she commands the country's support. So there will be no skirting around this issue. As Mrs May demonstrated yesterday, she's wearing the trousers as she leads us to the door [9].

Этот фрагмент из издания “*The Express*” не только констатирует, что самый высокий пост в руководстве государства – премьер-министра (*Prime Minister*) – занимает женщина, но и указывает на ее общенациональную поддержку, используя притяжательное местоимение *our* (наша). Единицы различного лингвистического статуса конструируют актуальный феминный стереотип: высокие рейтинги Терезы Мэй в избирательных списках (*Her high standing in the polls*) свидетельствуют о том, что она сама же и руководит этой поддержкой (*she commands the country's support*). Такого статуса ей удастся достичь благодаря отказу от традиционных женских черт (*no skirting*) и использованию мужского стиля (*she's wearing the trousers*). Здесь женская слабость метафоризована при помощи ассоциации с узнаваемым элементом одежды – с юбкой, который, благодаря транспозиции морфологической парадигмы существительного, стал глагольной формой. Стереотипно присущая мужчинам решимость, которую Мэй «надела» на себя, посредством метонимии ассоциируется с чисто мужским атрибутом – брюками (*trousers*).

Массово тиражируемые газеты и журналы играют роль ориентира в формировании и регулировании норм общественной морали, развития национального сознания, построении схем межличностного общения. И если на повестке дня социальной интеракции стоит вопрос трансформации гендерной идентичности, то именно АППТ отражает такие злободневные настроения общества. К примеру, появление номинаций квир-идентичности в медийном пространстве характерно для конца XX – начала XXI в. В частности, для убеждения общества в необходимости адаптивной политики в отношении квилов одна из ведущих британских газет “*The Independent*” приводит официальные данные Национального офиса статистики:

Data released by the Office of National Statistics (ONS) shows that the number of people who identify as being either “gay or lesbian” or “bisexual” stood at approximately 1,026,000 in 2016 – up 11.4 per cent on the previous year; the largest increase since ONS records began.

People aged 16 to 24 were most likely to identify as lesbian, gay or bisexual than any other age group, with 4.1 per cent of young people

fitting into these categories – amounting to nearly one in 20 young people in the UK [10].

Как свидетельствуют статистические показатели, в последнее время возрастает количество людей, признающих свою нетрадиционную гендерную идентичность (*identify as being either “gay or lesbian” or “bisexual”*). При этом среди молодых людей таковыми себя идентифицирует каждый двадцатый. Используемые вербальные единицы позволяют различать сексуальную ориентацию: гомосексуалы (*gay or lesbian*) и бисексуалы (*bisexual*).

Таким образом, гендерное многообразие как продукт постмодернистского мировоззрения обусловило появление в текстах СМИ трансформированных стереотипов маскулинной и феминной идентичности и сформировало представление о квир-идентичности. Средства обозначения гендерной идентичности в АППТ – вербальные единицы различного лингвистического статуса (преимущественно лексического уровня), объективирующие соответствующие социально-культурные характеристики: внешность, атрибутику, поведенческие модели, социальные роли, ценности, мораль.

Список использованной литературы

1. Иванова, С. В. Политический медиа-дискурс в фокусе лингвокультурологии / С. В. Иванова // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2008. – Вып. 1 (24). – С. 29–33.

2. Клімук, І. Українські релігійні стереотипи в контексті формування сучасної релігійної ідентичності / І. Клімук // Науковий вісник Східноєвропейського націон. ун-ту ім. Лесі Українки. – Розділ V. Філософія та соціологія релігії. – 2013. – № 27. – С. 193–198.

3. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. – М.: Изд-во «Ин-т социологии РАН», 1999. – 189 с.

4. Cawley L. ‘Gosh, a woman with a comic shop’ / L. Cawley // BBC News. – URL: http://www.bbc.com/news/uk-england-essex-40725928?intlink_from_url=http://www.bbc.com/news/topics.

5. Власова, Т. І. Формування гендерних стереотипів в західноєвропейській філософії / Т. І. Власова. – К.: Генеза, 2006. – 296 с.

6. Купцова, Т. Критичне осмислення маскулінності в епоху гендерних трансформацій / Т. Купцова // Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Українознавчий альманах, 2015. – Вип. 18. – С. 80–82.

7. Зубов, В. О. Сексуальність як предмет філософської рефлексії / В. О. Зубов // Актуальні проблеми філософії та соціології. – 2015. – Вип. 7. – С. 61–64.

8. Raisin, R. Men or mice: is masculinity in crisis? / R. Raisin // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/inequality/2017/oct/06/men-or-mice-is-masculinity-in-crisis-ross-raisin>.

9. Insane gender politics is now harming our children // Sunday Express. – URL: <http://www.express.co.uk/comment/expresscomment/742372/Insane-gender-politics-harming-our-children>

10. Bingham, J. Gay marriage could signal return to ‘centuries of persecution’, say 1,000 Catholic priests / J. Bingham // The Telegraph. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/religion/9795680/Gay-marriage-could-signal-return-to-centuries-of-persecution-say-1000-Catholic-priests.html>

УДК-811.111’42:070

Е. Ю. Минакова-Бершанская

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ
И ВОПРОСНО-ОТВЕТНЫХ ЕДИНСТВ В НАУЧНЫХ
И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕЛЕДЕБАТАХ
(на примере англоязычного медийного дискурса)**

В статье рассматриваются особенности функционирования риторических вопросов и вопросно-ответных единств в жанре научных и научно-популярных теледебатов. Новизна исследования объясняется малой изученностью научных и научно-популярных теледебатов. Рассматриваются особенности функционирования риторических вопросов и вопросно-ответных единств как средств выражения прагматических целей ораторов на примере англоязычного медийного дискурса.

Актуальность исследования жанра научных и научно-популярных теледебатов состоит в их обширном потенциале воздействия на слушателей, зрителей. В современном мире, неотъемлемой частью которого стала теле- и интернет-трансляция самых значимых событий, само телевидение стало одним из важнейших средств воздействия на общественное мнение. Конкурирующие силы стремятся собрать наибольшее количество слушателей, зрителей с целью обеспечить продвижение своей концепции. Одним из самых эффективных по степени влияния на общественное мнение жанров телевизионного дискурса можно

назвать теледебаты, поскольку степень влияния концепций, продвигаемых в их ходе, наиболее велика ввиду агональности этого жанра, т. е. его состязательности, открытой конкурентности и агрессии по отношению к сопернику, что отчасти объясняет его популярность и эффективность воздействия на аудиторию.

Наиболее изученными из всех поджанров теледебатов на данный момент являются политические теледебаты в силу их огромного влияния на общественное мнение и благосклонность избирателей к определенному кандидату на период выборов. Они исследуются в работах таких ученых, как А. О. Уржумцева, Ю. М. Иванова, Н. Л. Ноблок, А. А. Лаврова, О. Н. Паршина, А. А. Андреев, А. О. Зиновьев, А. В. Качалова, О. И. Воронцова и др.

В политических теледебатах целью становится склонение на свою сторону избирателей, выигрыш в политической гонке, в выборах [1, с. 30]. Новизна исследования именно научных и научно-популярных теледебатов подтверждается почти полным отсутствием исследований по данному направлению, а между тем, в научных и научно-популярных теледебатах целью становится убеждение аудитории в правильности определенных постулатов, концепций и изменение точки зрения аудитории на противоположную. Еще одна цель научно-популярных теледебатов – образовательная, т. е. дать возможность неспециалистам узнать что-либо о науке и ее достижениях на современном этапе.

Данное исследование представляется особенно актуальным, так как популяризация науки вышла на новый уровень – наука стремится завоевать большее расположение среди населения, особенно посредством теледебатов. Именно научно-популярные теледебаты остаются наименее изученным видом теледебатов и нуждаются в разработке и вычленении наиболее эффективных стратегий воздействия на аудитории и языковых средств, используемых для этого.

Проведен анализ следующих научно-популярных теледебатов:

1. «Is Creation a viable model in today's modern Scientific era?» Bill Nye vs. Ken Ham Debate. Legacy Hall at the Creation Museum, Petersburg, KY, February 4, 2014.

2. «The God Delusion Debate» Richard Dawkins vs. John Lennox at The Natural History Museum in Oxford on 21st October 2008, sponsored by the Fixed Point Foundation.

3. «Making Better Babies, Pro and Con A Debate», BMW Edge, Federation Square, Melbourne, 2 October, 2012. A debate between Professor Julian Savulescu and Associate Professor Robert Sparrow.

4. «Is There Historical Evidence for the Resurrection of Jesus?» A Debate between William Lane Craig and Bart D. Ehrman. College of the Holy Cross, Worcester, Massachusetts March 28, 2006.

5. «Human Nature: Justice versus Power», Noam Chomsky debates with Michel Foucault, 1971.

Нами была поставлена задача изучить синтаксические средства выражения прагматических целей ораторов.

Жанр научных и научно- популярных теледебатов в качестве основной цели имеет воздействие на мнение аудитории. Влияние это оказывается на двух уровнях – посредством интеллектуального воздействия и воздействия на эмоции. Цифровая, графическая, количественная и качественная информация влияют на рациональность аудитории, а посредством искажения синтаксических конструкций автор влияет на эмоции слушателя.

Воздействие на синтаксическом уровне, согласно исследователям, представляет собой структуры, отличающиеся от нейтрального или ядерного предложения, которые сознательно или подсознательно выступают, как средства воздействия в жанре теледебатов.

Одним из самых часто встречающихся синтаксических приемов в научных и научно- популярных теледебатах выступает риторический вопрос. Согласно определению Гальперина, риторический вопрос – это стилистический прием, сущность которого заключается в переосмыслении грамматического значения вопросительной формы. Риторический вопрос одновременно является и вопросом, и утверждением.

При помощи риторического вопроса можно эффективно влиять на внимание слушателя, побуждая его к совместному размышлению над проблемой, которая волнует оратора. Этот прием провоцирует интерес слушателей, позволяет разнообразить монотонность чередования ряда утвердительных и отрицательных предложений.

Эта форма вопроса передает недоверчивое состояние спрашивающего к тому, что в нем сообщается, она диалогически напряженная, так как риторический вопрос задается, чтобы сформировать определенную реакцию у аудитории (недоверия к оппоненту, например). Помимо этого, риторический вопрос может использоваться оратором, чтобы напомнить слушателям об основных темах и пунктах дискуссии.

Мнение автора риторического вопроса выражается в форме вопроса двумя способами – эксплицитно (автор вопроса открыто выражает свой скепсис, используя соответствующую лексику) и имплицитно (т. е. расшифровка послания происходит через фоновые знания) [2, с. 18].

«How did all of these skulls get all over the earth in this extraordinary fashion, where would you put us?» – Бил Най в ответе своему оппоненту говорит о том, что черепа человека и черепа обезьян очень похожи и могут быть повсеместно найдены в земле вместе, а не так, как утверждают Мистер Хэм и его сторонники. Он проявляет свое мнение в риторическом вопросе эксплицитно, используя сочетание *«in this extraordinary fashion»*, подчеркивая, какой необычной была бы находка черепов только людей, отдельно от животных.

Формы реализации риторического вопроса также несут прагматическую нагрузку. При этом особое значение имеет, что риторические вопросы задаются «кластерами», то есть группами по 2-3 для достижения максимального эффекта. Использование нескольких вопросов создает у аудитории впечатление, что несколько пунктов теории оппонента оратора являются несостоятельными, а не только один, как при использовании единичного риторического вопроса:

Дж. Савулеску формирует каскад вопросов, чтобы заставить аудиторию засомневаться в выводе предыдущего оратора: *«Alright, what about height? Do you think they should be able to test to see how tall that child would be?»*

Доктор Крейг задает несколько вопросов об Аврааме Линкольне, чтобы структурировать свое высказывание ответами на эти вопросы и заставить аудиторию недоумевать, тем самым концентрируя ее внимание на последующей аргументации: *«... did you know that after Abraham Lincoln was assassinated, there was actually a plot to steal his body as it was being transported by train back to Illinois? Now the historian will obviously want to know whether this plot was foiled or not. Was Lincoln's body missing from the train? Was it successfully interred in the tomb in Springfield? Did his closest associates like Secretary War Stanton or Vice-President Johnson claim to have seen appearances of Lincoln alive after death and so on?»*

В кластере риторические вопросы в теледебатах часто характеризуются аналогичной синтаксической структурой. Это позволяет придать особое значение той концепции, которая повторяется в них:

«Who was responsible for that? Who was the author of it?» – говорит М. Фуко об изменениях в медицине, не имеющих по сути авторства, будучи продиктованными естественным ходом событий. Он подчеркивает именно важность коллективного естественного происхождения этих изменений, что он далее формулирует: *«It's a matter of collective and complex transformation of medical understanding in its practice and it's rules»*.

Риторический альтернативный вопрос дает возможность слушающим выбрать наиболее перспективную и хорошую альтернативу из предложенных. Какую концепцию одобряет оратор становится понятно из контекста: Дж. Савулеску: «*Will we ban them, or will we allow them to a free market?*»

Синтаксические особенности теледебатов могут встречаться в комбинации с другими синтаксическими особенностями. Например, с условными предложением 2-го или 1-го типа, которые выражают желание оратора дать слушателю альтернативу развития событий при каком-то гипотетическом условии. Информация имплицитно передается аудитории, и оратор ожидает, что слушатель в своем мыслительном процессе пройдет определенный путь и достигнет нужного ему пункта.

Р. Докинз использует условное предложение 2-го типа для формулировки риторического вопроса, тем самым отвергая реалистичность предположения, сделанного в вопросе: «*When you say faith is rational and evidence-based, I mean if that were true it wouldn't need to be faith would it? If there were evidence for it? Why would you need to call it faith?*»

Дж. Савулеску использует условное предложение 1-го типа, чтобы подчеркнуть, что у женщин всегда должен быть выбор донора для процедуры ЭКО: «*If Cambridge graduates can select a Cambridge egg donor, why can't all women, if they want, select a similar donor?*»

Вопросно-ответное единство в качестве прагматического приема является эксплицитной формой выражения послания оратора. Услышав вопрос, аудитория успевает задуматься, а получив ответ, не успевает подумать по-другому. Таким образом, оратор направляет мысль слушателя в строго определенное русло.

Например, К. Хэм наталкивает аудиторию на мысль, что атеисты не хотят признавать, что тоже «верят» в науку, а продолжают отрицать это: «*And you know what? The secularists don't like me doing this because they don't want to admit that there's a belief aspect to what they're saying?*», он подводит итог, самостоятельно отвечая на данный вопрос: «*And there is, and they can't get away from it.*»

Кен Хэм формирует у аудитории впечатление, утверждая четырёхкратно, что ответы на все вопросы содержатся в Книге Бытия: «*Why is there sin in the world? Genesis. Why is there death? Genesis. Why do we wear clothes? Genesis. Why did Jesus die on a cross? Genesis*», он призывает слушателей руководствоваться им, как учебником, как необходимой книгой, в которой есть ответы на все вопросы.

Вопросно-ответное единство очень актуально для жанра научно-популярных теледебатов, поскольку выступает в качестве замены диалогического общения (оппоненты выступают по очереди в большинстве структурных этапов и вынуждены самостоятельно структурировать свои высказывания согласно пунктам плана). Оно помогает не только стимулировать аудиторию к размышлению по теме вопроса, но и сразу сужает круг возможных ответов до одного, любезно предлагаемого оратором.

Таким образом, прагматическая цель участников научных и научно-популярных теледебатов состоит в том, чтобы убедить в своей правоте, в правильности своей точки зрения, концепции, целую аудиторию и таким образом изменить ее мировоззрение, при этом для достижения этой цели оппоненты очень часто используют риторические вопросы как форму взаимодействия с аудиторией [3, с. 29]. Вышеперечисленные особенности позволяют реализовать прагматические установки для оформления доминантных предложений, а также структурировать высказывание согласно плану. Вопросно-ответные единства позволяют сразу дать представление слушателям, к какому выводу они должны прийти, и помогают структурировать собственное выступление оратора. Эти приемы также обеспечивает легко воспринимаемую на слух структуру аргументации и позволяют привести в качестве доказательств сразу несколько концепций, которые будут восприняты с одинаковой степенью убедительности. В жанре научных и научно-популярных теледебатов как одного из самых эффективных по степени воздействия на общественное мнение используется большое разнообразие синтаксических средств выражения прагматических задач.

Список использованной литературы

1. Кирьянова, А. А. Политические теледебаты как жанр медиадискурса (на материале французского языка) / А. А. Кирьянова. Вестник МГЛУ. Москва, 2012. – 340 с.
2. Сергеева, Т. А. Риторические вопросы как эмоциональные высказывания в немецкой речи. / Т. А. Сергеева : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 1993. – 30 с.
3. Лаврова, А. А. Синтаксический аспект речевого воздействия / А. А. Лаврова // Вестник Вятского государственного университета, №1(2). – Киров, 2008. – 112 с.

А. П. Нарчук
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОРГАНИЗАЦИЯ БЕССОЮЗНОГО СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье освещаются результаты, достигнутые в ходе исследования структуры сложного предложения с бессоюзной связью. Целью статьи является изучение проблемы бессоюзного предложения как выразителя особого типа синтаксических отношений. Изложенный в данной статье материал подтверждает положение о том, что внутри общей схемы бессоюзного предложения действуют разноуровневые синтаксические отношения, не позволяющие выделить его в один самостоятельный тип. Представляя собой образованные с помощью бессоюзной связи специфические синтаксические единства, бессоюзные предложения являются сложносочиненными и сложноподчиненными вариантами соответствующих союзных предложений.

Предложение как основная единица синтаксического строя немецкого языка прошло сложный исторический путь развития. Результатом этого явилось наличие множества его самых разных типов и форм, отличающихся особенностями отражения в нем внеречевых ситуаций объективной действительности. Одной из таких форм является сложное предложение и, как проявление этой специфики языкового выражения, его разновидность, организуемая бессоюзным видом синтаксической связи. Этот тип связи широко распространен в немецком языке и является объектом пристального внимания исследователей ввиду наличия, как отмечает В. Г. Адмони, «резких сдвигов», вызванных историческими событиями, прежде всего в области синтаксиса, «как более пластической и легко реагирующей на различные воздействия части грамматической системы» [1, с. 5–6].

Бессоюзная связь является древнейшей формой организации сложного предложения, для структуры которого было характерно элементарное соединение двух и более простых предложений. В древних языках для передачи самых разнообразных отношений преобладали короткие, аппозитивно расположенные простые предложения. Такое построение сложного предложения можно

проследить на следующем примере из готского языка: *afaruh Pan Bata innatgaggandin imma in Kafarnaum, duatiddja imma hundafaPs bidjands ina, jah qiPands: frauja, Piumagus meins ligiP in garda usliPa, harduba balwiPs. jah qaP du imma Iesus: ik qimands gahailja ina* [2, с. 172].

Связь между элементарными предложениями в этом фрагменте выражена нечетко, какие-либо рассуждения или усложняющие формулировки вообще отсутствуют. Основным типом языкового оформления является простое повествование, при котором не употребляются подчиненные предложения. Мы видим ряд самостоятельных предложений, тесно связанных семантически и лексически друг с другом и образующих с помощью бессоюзной связи единое сложносочиненное целое. При сравнении готского фрагмента с его переводом на русский язык выясняется, что в современном языке бессоюзная связь заменяется ярко выраженной союзной подчинительной либо сочинительной связью: *Когда же вошел Иисус в Капернаум, к нему подошел сотник и просил его: господи, слуга мой лежит дома в расслаблении и жестоко страдает. Иисус говорит ему: я приду и исцелю его.* Там, где сегодня для отделения второстепенной мысли от главной требуются дополнительные предложения, древние германцы обходились словосочетаниями, включающими причастие: *innatgaggandin imma in Kafarnaum; bidjands ina; jah qiPands; harduba balwiPs; ik qimands.* Информация, существующая в старом тексте как подтекст имплицитно, в современном тексте выражена явно. Имеются все основания полагать, что причины этого следует искать в плоскости человеческого сознания. Высокая степень эксплицитности сегодняшнего выражения отражает, как пишет П. И. Копанев, общее движение языков «от синкретизма к дискретизму», в результате чего в них постепенно развиваются все новые функционально-семантические единицы. Это в конечном итоге «соответствует закономерностям познавательной-практической деятельности людей, под влиянием которой все больше развивается их мышление от малого расчленения объектов бытия и сознания ко все более детальному» [3, с. 20].

Сегодняшнее бессоюзное предложение представляет собой результат такого развития, в рамках которого с усложнением человеческого мышления возникла необходимость передавать в языковых формах все более детализованную информацию об объективной действительности. При этом количество этих форм как «системы означающих» приходило из-за их очень медленного увеличения в противоречие с «системой означаемых», предстающей бесконечной как сам мир. П. В. Копанев констатирует, что в этой

связи «означающие», т. е. языковые формы, оказываются чрезмерно полифункциональными, способными нести на себе сколько угодно означаемых, т. е. объектов бытия [3, с. 21]. Сегодняшние бессоюзные сложные предложения демонстрируют проявление именно такой полифункциональности. Формально они представлены схожими синтаксическими образованиями, а на содержательном уровне отражают две различные ступени развития сложного предложения – паратаксиса и гипотаксиса. Тем самым, внутри одной и той же языковой формы, называемой бессоюзным предложением, друг другу противостоят различные по своей природе типы синтаксических отношений. В связи с этим Е. В. Гулыга, подробно исследовавшая систему сложного предложения в немецком языке, отмечает, что «бессоюзие не есть третий тип синтаксических отношений, а особый способ сочетания предложений, противопоставимый союзному» [4, с. 85]. Этот посыл Е. В. Гулыги следует понимать так, что для любого бессоюзного предложения, как правило, может быть найдена замена в виде союзного сложносочиненного либо сложноподчиненного предложения. Это становится понятным при сравнении характерных бессоюзных предложений с выраженными в них отношениями сочинения и подчинения:

Später wurde die Praxis geschlossen, das Haus beschlagnahmt, ich musste mein Zimmer räumen [5, с. 24]. *Ein Taxifahrer sagte später aus, er habe den ebenfalls als Scheich verkleideten Schönner mit einer als Andalusierin verkleideten jungen Frauenperson zu eben jenem Waldstück gefahren* [5, с. 10].

Здесь одной и той же схемой построения отражены разные смысловые отношения, которые установлены между отдельными частями сложного предложения. В первом случае мы наблюдаем паратактичную конструкцию с причинно-следственным отношением, выражающим результат, который фиксируется во второй предикативной части: *die Praxis wurde geschlossen und ich musste mein Zimmer räumen*. Второй пример обозначает отношение подчинения, благодаря которому второй предикативный компонент управляется первым, второстепенная мысль всего высказывания отделяется от главной и подчиняется ей: *ein Taxifahrer sagte aus, dass er den als Scheich verkleideten Schönner zum Waldstück gefahren habe*. Наличие во второй части предложения конъюнктива *habe ... gefahren* позволяет придаточному компоненту формально выступать в качестве самостоятельного, но это не отменяет его принадлежность к уровню подчиненного предложения.

Аналогично сущностным образом отличаются, несмотря на их внешнее сходство, следующие примеры: *Kommt eines Tages der Lehrer, Tiroler war gerade dreizehn* [6, с. 26]. *Tu ich's jetzt nicht, so geschäh es niemals* [7, с. 16]. Функционирующие в качестве самостоятельных, простые предложения из первого примера являются единицами сложносочиненного синтаксического яруса с семантической связью перечисления. Хотя они выступают как грамматически независимые синтаксические элементы, они превращаются благодаря контактному расположению и соответствующему ритмико-интонационному противопоставлению в единый паратактичный комплекс. Второй пример, напротив, демонстрирует зависимость первого элемента *tu ich's jetzt nicht* от главного сообщения *so geschäh es niemals* внутри гипотаксиса. Следует, однако, учесть, что эта зависимость выражена с помощью бессоюзной связи настолько ослабленно, что приводит в условиях отсутствия союза к возможности более свободного размещения компонентов придаточной части по сравнению с союзной связью: *wenn ich's jetzt nicht tu, so geschäh es niemals*. При этом очевидно, что обсуждаемые бессоюзные и союзные придаточные предложения передают, как отмечает Е. В. Гулыга, одно и то же явление объективной действительности и могут заменяться друг другом [4, с. 87].

Анализ примеров позволяет, таким образом, вслед за Е. В. Гулыгой заключить, что бессоюзные предложения немецкого языка не могут рассматриваться как особый тип сложного предложения, имеющий самостоятельное значение. Их структурная схема объединяет внутри себя такие логические отношения, которые противостоят друг другу, поскольку по-разному передают одни и те же факты объективной действительности. Паратактичное устройство предложения отражает объекты бытия, которые в представлении человека мало связаны друг с другом, и не фиксирует наличие во внешней среде второстепенных деталей. Каждое явление передается элементарным предложением внутри паратаксиса как самостоятельная и независимая деталь. Гипотактичные конструкции представляют собой, по определению Г. С. Кнабе, «субъектно-предикативные единицы, содержащие только одну коммуникацию, вокруг которой сгруппированы и которой подчинены все остальные элементы». Тем самым через гипотаксис в языке реализована «потребность в отделении главного сообщения от второстепенных деталей и в подчинении последних первому» [8, с. 114].

Тот факт, что разные по своей природе синтаксические отношения оказались выраженными одной схемой, может объясняться определенной синонимичностью отношений между паратаксом и гипотаксом. Это свойство присуще союзным сложным предложениям в целом, а когда речь идет о бессоюзных предложениях, то в условиях отсутствия союза видно еще отчетливее, что семантические ядра составных компонентов гипотаксиса вполне допускают их замену паратаксом, и наоборот. Например: *du denkst wohl, ich kann nicht Traktor fahren?* [6, с. 18] (гипотаксис); *die Wohnung wurde anschließend gründlich durchsucht, es wurden einige Gegenstände beschlagnahmt* [5, с. 20] (паратаксис). Ближе всего к гипотаксису оказывается второе сложносочиненное предложение, поскольку в нем передается явное временное отношение с выражением предшествования. Первый пример может быть легко преобразован в паратаксис путем включения в элементарное предложение элемента *folgendes*: *du denkst wohl folgendes, ich kann nicht Traktor fahren*. Мы видим, как в обоих случаях конструкции сближаются и обнаруживают синонимические связи. Точно так же приведенный ранее пример паратаксиса *kommt eines Tages der Lehrer, Tiroler war gerade dreizehn* пронизан временным отношением с подчинительной связью и также свидетельствует о размытости границы, проходящей между бессоюзными паратаксом и гипотаксом.

Принципиальным, однако, является тот факт, что внутри бессоюзных предложений в каждом отдельном случае функционируют как сочинительные, так и подчинительные отношения. Такая ситуация с двумя разными типами синтаксической связи становится более понятной при обращении к следующей констатации Г. С. Кнабе: «... происхождение гипотаксиса из более древнего паратаксиса в настоящее время может считаться доказанным» [8, с. 113]. При таком подходе очевидно, что эволюция бессоюзного предложения естественным образом отразила в его полифункциональной структурной схеме паратактичность и гипотактичность как воплощение сочетания различных постоянно взаимодействующих и взаимопроникающих синтаксических черт, выражающих содержательный план сложного предложения современного немецкого языка.

Список использованной литературы

1. Адмони, В. Г. Пути развития грамматического строя в немецком языке / В. Г. Адмони. – М.: Высшая школа, 1973. – 176 с.

2. Чемоданов, Н. С. Хрестоматия по истории немецкого языка / Н. С. Чемоданов. – М.: Высшая школа, 1978. – 288 с.

3. Копанев, П. И. О некоторых свойствах этноязыка и их важнейших следствиях / П. И. Копанев // Интерлингвистические аспекты языковых реформ и проблемы лингвоконструирования: тезисы докладов 2-ой конференции по интерлингвистике, Тарту, 4–6 октября 1990 г. – Тарту, 1990. – С. 20–22.

4. Гулыга, Е. В. Теория сложноподчиненного предложения в современном немецком языке / Е. В. Гулыга. – М.: Высшая школа, 1971. – 208 с.

5. Böll, H. Die verlorene Ehre der Katharina Blum / H. Böll. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1995. – 160 S.

6. Stade, M. Der Windsucher und andere Dorfgeschichten / M. Stade. – Stuttgart: Ernst Klett Verlage KG, 1984. – 184 S.

7. Goethe, J. W. Die Leiden des jungen Werther / J. W. Goethe. – Hamburg: Lesehefte Verlag, 2009. – 120 S.

8. Кнабе, Г. С. Ещё раз о двух путях развития сложного предложения / Г. С. Кнабе // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 108–116.

УДК 811.133.1'37

О. А. Пантелеенко

(БГУ, Минск)

С. А. Шашкова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕНОТАТИВНЫХ РЕПЛИК И РЕМАРОК ВО ФРАНЦУЗСКОМ КИНОСЦЕНАРИИ

В данной статье изучается проблема описания аудиовизуального пространства фильма в киносценарии. Для определения специфики денотативных реплик и ремарок рассматриваются структурные составляющие киносценария, модели их взаимодействия и способы вербализации. Выявлена зависимость языковой репрезентации ремарки от характера реплики.

Форма сценария с момента зарождения кинематографа прошла эволюцию и подверглась неоднократной трансформации. До конца 90-х гг. XX в. киносценарий, как правило, становился объектом изучения искусствоведов (А. Базен, Б. Балаш, С. М. Эйзенштейн и др.), которые занимались его классификацией, анализировали эстетические достоинства, интересовались техническими особенностями написания, исследовали специфику киносценария в отдельных национальных киношколах.

В начале XXI в. появляется ряд филологических работ, в которых затрагиваются проблемы реплик и ремарок как структурных составляющих киносценария (Т. Г. Волошина, Т. Г. Иванова, И. А. Мартянова и др.), анализируются языковые преобразования при экранизациях (К. Ю. Игнатов, И. В. Титова, В. В. Спесивцева и др.), рассматривается категория автора в тексте сценарной адаптации (Ю. Б. Идлис, И. Ю. Качесова и др.), исследуется художественная образность киносценария (Н. К. Мельникова, Т. О. Фролова и др.).

Общим для всех вышеуказанных работ, выполненных в лингвистическом либо искусствоведческом аспекте, является тот факт, что ученые так или иначе отмечали среди способов перевода литературного текста в киносценарий свертку и добавление. Однако дальше обозначения процессов трансформации исследования не проводились.

В связи с этим актуальным представляется изучение закономерностей построения киносценария как текста, который предназначен для описания вербальной и невербальной составляющей фильма. Это позволит выявить способы дескрипции аудиовизуального пространства, при этом раскрыть специфику корреляций структурных составляющих киносценария, в частности, денотативных реплик и ремарок.

Киносценарий состоит из реплик и ремарок. Реплики предназначены для озвучивания актерами. Ремарка включает указание на момент звучания музыки, на границы кадра. Элементы киносценария, эксплицирующие мимику и жесты актеров, вводящие реплики персонажей, указывающие на организацию процесса работы с камерой, составляют будущий видеоряд кинотекста; элементы киносценария, передающие речь действующих лиц, включение музыкального сопровождения, войдут в аудиоряд кинотекста.

Оформление реплик и ремарок свидетельствует, что они легко вычленимы, так как имеют четкие границы, обозначенные определенными знаками препинания. Показателями реплики являются предшествующее двоеточие и оформляющие ее кавычки.

Реплика может располагаться в пределах одного или нескольких соседних кадров. Некоторые кадры содержат одновременно более двух реплик.

Реплика содержится в одном кадре:

Plan 41: Thérèse <...> : «C'est vous Jim?» [1, p. 66]. 'Кадр 41: Тереза <...> : «Это Вы, Джим?»'

Реплика распределяется по нескольким кадрам:

Plan 243: <...> Chabert alors en HC : «Je lui ai gagné...» *Rejet sonore. CUT.* 'Кадр 243: <...> Шабер за кадром: «Я для нее заработал...»
Звуковая синхронизация. Гладкий срез.

Plan 244: Reprise du plan 242. Chabert: «... Je lui achète une maison que j'ai payée plus de cent mille francs ...» [2, p. 134]. Кадр 244: Повтор кадра 242: Шабер: «... Я ей покупаю дом, за который я заплатил более ста тысяч франков ...»'

Несколько реплик содержатся в одном кадре:

Plan 34: <...> Jim: «Gilberte, oui.» / Jules: «Mais chez Jules ...» / Thérèse: «Oui, c'est Jules?» / Jules: «C'est moi.» [1, p. 65]. 'Кадр 34: <...> ... Джим: «Жильберта, да.» / Жюль: «Но у Жюля ...» / Тереза: «Да, это Жюль?» / Жюль: «Это я.»'

По отношению к ремарке реплика может находиться в интерпозиции либо в постпозиции.

Поскольку реплика и ремарка предназначены для создания поликодового текста, то прослеживаются их различного рода корреляции в плане содержания. Оба структурных компонента принимают равноправное участие в организации текста киносценария и, взаимодействуя друг с другом, создают одно структурное, смысловое и функциональное целое, направленное на создание аудио- и видеоряда фильма.

При выборе критерия для выделения моделей взаимодействия реплики и ремарки важным является показать их двоякость: формирование вербальными средствами и направленность на

описание аудио- и видеоряда фильма. В связи с этим был выбран подход Р. Барта к описанию денотативности и коннотативности сообщения. Разработанный французским ученым на основе анализа фотографии, данный подход одновременно может быть применим к любому знаку, который несет в себе сообщение, в том числе и вербальному. Под денотативным исследователь понимает «буквальное» сообщение, под коннотативным «символическое», возникающее на основе ассоциаций, которые зависят от «различных типов знания, проецируемых на изображение (знания, связанные с нашей повседневной практикой, национальной принадлежностью, культурным, эстетическим уровнем)» [3, с. 313].

В зависимости от денотативного или коннотативного характера реплик и ремарок можно выделить четыре модели их взаимодействия: 1) реплика и ремарка денотативны; 2) реплика денотативна, а ремарка коннотативна; 3) реплика коннотативна, а ремарка денотативна; 4) оба компонента коннотативны.

Анализ второй модели выявил определенную зависимость лексико-грамматического оформления ремарки от выполняемых ею функций при реплике. Ремарка при такой корреляции обычно служит для обозначения лица, произносящего реплику, обозначения акта говорения, описания невербального поведения персонажа.

Для обозначения лица, произносящего реплику, используются, как правило, неполные двусоставные предложения, в которых употребляются однословные антропонимативные названия в виде имен собственных или нарицательных:

Plan 339. Alice: «Merci.» ‘Кадр 339. Алис:
[4, р. 38]. «Спасибо.»’

В кадре 339 ремарка представлена неполным двусоставным предложением, выраженным именем собственным *Alice* с функцией обозначения лица, произносящего реплику. Ремарка сопровождает реплику, сформированную этикетной речевой формулой *merci*, с коммуникативным значением благодарности.

Такой принцип построения ремарок исключает возможность использования повторной номинации персонажей, что делает киносценарий нейтральным.

Функцию обозначения акта говорения обычно выполняют декларативные глаголы (*dire* ‘говорить’, *prononcer* ‘произносить’, *continuer* ‘продолжать’, *s’adresser* ‘обращаться’ и т. п.), не имеющие в структуре значения сем, указывающих на просодические характеристики:

Plan 170. Catherine s'adresse 'Кадр 170. Катрин
aux deux hommes: «...» [1, p. 182]. обращается к мужчинам: «...»'

Находящаяся в препозиции по отношению к реплике ремарка содержит глагол говорения *s'adresser*, обозначающий адресованность определенным лицам. Подобные реплики обычно выражаются простым двусоставным предложением, которое можно обозначить структурной моделью N (P)+V: где N – имя существительное (вместо него может выступать (P) – личное местоимение в третьем лице ед.ч.), V – глагол говорения, не указывающий на просодические характеристики реплики.

Описание невербального поведения зачастую производится различными способами, одним из которых является использование глагола движения в настоящем времени:

Plan 309. Alice avale une 'Кадр 309. Алиса глотает
bouchée et continue: «...» [4, p. 35]. кусок и продолжает: «...»'

Описание невербального поведения в сочетании с декларативным глаголом служит для формирования ремарки, вводящей реплику. Данный пример демонстрирует существование ремарок со смешанным содержанием, обслуживающих одновременно несколько функций (называние персонажа, обозначение говорения, описание невербального поведения). Анализ подобных примеров показал, что необходимо проявлять осторожность при распределении подобных дескрипций в разряд денотативных. Обозначение невербального поведения может приобретать коннотативное значение, но иногда это становится понятно только после просмотра соответствующего эпизода фильма.

Проведенный анализ позволил сделать ряд выводов. Анализируемый киносценарий структурно представлен двумя видами единиц (ремарками и репликами), объединенными между собой средствами паратаксиста, что обозначено соответствующими знаками препинания (двоеточие, многоточие, разделительные линии). В репликах, предназначенных для описания аудиоряда, представлена речь персонажей. Ремарки обозначают указания на включение музыкального сопровождения, определяют мимику и жесты актеров и направлены на перевод в аудио- и видеоряд кинотекста. В зависимости от сущности структурных компонентов киносценария возможны четыре модели их взаимодействия, одна из которых формируется денотативной репликой и денотативной ремаркой. Специфика языковой репрезентации данной модели проявляется в

ремарке. К средствам формирования денотативных ремарок относятся следующие: имена существительные собственные и нарицательные, декларативные глаголы (не имеющие в структуре значения сем, указывающих на просодические характеристики), глаголы движения. Этот комплекс языковых средств, обусловленный характером взаимодействия реплики и ремарки, ограничивает функции последней. Денотативная ремарка в подобных условиях, как правило, служит для называния действующего лица, для обозначения говорения и для описания невербального поведения.

Список использованной литературы

1. Bessière, E. Découpage plan par plan / E. Bessière // Deux «Jules et Jim»: analyse comparée des oeuvres d'Henri-Pierre Roché et de Francois Truffaut / E. Bessière. – Évreux, 1998. – P. 61–147.

2. Bessière, E. Découpage plan par plan / E. Bessière // Deux «Le Colonel Chabert»: analyse comparée des oeuvres d'Honoré de Balzac et d'Yves Angélo / E. Bessière. – Évreux, 1997. – P. 97–204.

3. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт : сост. Г. С. Косиков ; пер. Г. С. Косикова. – М., 1989. – 616 с.

4. Fernandez, C. Découpage: rédaction plan a plan «Monsieur Hire» / C. Fernandez // L'Avant-scène cinéma : P. Leconte, «Monsieur Hire» suivi de «Panique» de J. Duvivier, d'après le roman de G. Simenon «Les fiancailles de M. Hire». – Paris, 1990. – № 390–391, mars–avril. – P. 11–49.

5. Пантелеенко, О. А. Киносценарий как вторичный текст художественного произведения (на материале французского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / О. А. Пантелеенко. – Минск, 2017. – 140 л.

УДК 811.161.1'367.4

Н. Е. Тихоненко

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ОДНОЙ ПРЕДИКАТИВНОЙ ВАЛЕНТНОСТИ СТЕРЖНЕВОГО СЛОВА

В данной статье рассматриваются структурно-семантические особенности функционирования глагольных

словосочетаний, которые образуются в результате реализации одной предикативной валентности стержневого глагола. Данный тип словосочетаний в силу присущих ему обязательных и факультативных валентностей стержневого глагола сочетается с инфинитивом. Словосочетания могут выражать отношение к действию, действие в его отношении к началу, концу или длительности течения, а также целевые отношения одного действия к другому.

Словосочетание представляет собой особую структурную единицу в системе синтаксиса. Н. И. Филичева подчёркивает, что словосочетания образуются в результате семантического и грамматического распространения слова, принадлежащего к определенной части речи, в соответствии с присущими этому слову валентными свойствами [1, с. 5]. В связи с этим учению о словосочетании, которое тесно связано с учением о членах предложения, уделяется огромное внимание.

Словосочетания возникают на основе синтаксической сочетаемости слов, т. е. их способности вступать в соединения друг с другом. Эта способность присуща различным словам в неодинаковой степени. *Обязательные валентности* требуют непременно своей реализации в речи. Только при условии их реализации слово может вообще выступать в качестве полноценного участника грамматически правильного высказывания. *Факультативные валентности*, напротив, могут оставаться нереализованными, причём это не нарушит грамматической правильности высказывания.

Таким образом, валентность слова позволяет одним единицам языка вступать в соединения с другими единицами, причём имеется в виду, как их структура, так и их семантика. Без валентности слова не могли бы сочетаться и образовываться в словосочетания, которые и являются предметом нашего исследования.

Глагольные словосочетания возникают в результате реализации потенциальной сочетаемости, свойственной стержневому слову – глаголу. Различные глаголы характеризуются неодинаковым диапазоном синтаксической сочетаемости, что позволяет выделить определённые синтаксические типы глаголов. За каждым таким типом закреплён специфический набор синтаксических валентных свойств, элементарных валентностей. Согласно классификации словосочетаний Н. И. Филичевой можно выделить несколько групп глагольных словосочетаний:

1) глагольные словосочетания как результат реализации одной обстоятельственной валентности стержневого слова;

2) глагольные словосочетания как результат реализации одной объектной валентности стержневого слова;

3) глагольные словосочетания как результат реализации одной предикативной валентности стержневого слова;

4) содружества глагольных словосочетаний [1, с. 135–143].

Глагольные словосочетания как результат реализации одной предикативной валентности стержневого слова возникают в сочетаниях с инфинитивом. Круг глаголов, входящих в качестве ядра в словосочетания с инфинитивом, лексически ограничен, поскольку не все глаголы обладают предикативными валентными свойствами. Предикативные валентные свойства характерны в наибольшей степени для глаголов, способных выражать отношение к действию, т. е. желание, волеизъявление, намерение, стремление, умение, способность, возможность, необходимость, долженствование, характер протекания действия во времени (начало, конец, продолжение). Предикативная валентность присуща также ряду глаголов движения.

Инфинитив, субъект которого совпадает с субъектом стержневого слова, называют субъектным инфинитивом, а если субъект инфинитива не совпадает с субъектом стержневого слова, то такой инфинитив называют объектным инфинитивом, напр.: «*Die ersten Farbflecken begannen aufzutauchen*», «*Die Mutter bat ihre Kinder Milch zu kaufen*».

В простых и сложных словосочетаниях, а также в содружествах словосочетаний инфинитив часто выступает с особой инфинитивной частицей «zu». Без частицы «zu» инфинитив употребляется в тех случаях, когда в качестве стержневого слова выступают модальные глаголы, глаголы восприятия, а также ограниченная группа глаголов (*sein, haben, finden, machen, nennen* и т. п.). Также без частицы «zu» употребляется инфинитив, когда в качестве стержневого слова выступают глаголы движения (*gehen, laufen, kommen, fahren* и т. п.).

С приинфинитивной частицей и без неё инфинитив употребляется, когда в роли стержневого слова выступают глаголы *lernen, lehren, helfen*. Колебания в употреблении инфинитива без «zu» или с «zu» можно объяснить наличием взаимосвязи зависимого и главного слова. Инфинитив без «zu» выступает в таких словосочетаниях при наличии тесного контакта между главным и зависимым словом, а при отсутствии тесного контакта употребляется инфинитив с «zu», напр.: *Die Mutter lehrt die Kinder lesen. Die Mutter lehrt die Kinder, ihre Hausaufgaben am Abend selbst zu machen.*

Большинство глаголов немецкого языка требует присоединение инфинитива при помощи частицы «zu». Особенно важна связующая роль этой частицы в сложных словосочетаниях или в содружествах словосочетаний, где стержневое слово или зависящий от него

инфинитив нередко выступает в сопровождении уточняющих его дополнений и обстоятельств, напр.: «*Tonio Kröger fand dies ein wenig liederlich; aber war er berufen, es ihr zu wehren?*» [2, с. 25]. «*Der Jud nahm das Glas Wasser und gab dem Mann zu trinken*» [3, с. 139].

Приинфинитивная частица как бы помогает здесь преодолеть «разрыв» между стержневым и зависимым словом.

Соединение стержневого глагола с объектным инфинитивом нередко предполагает одновременную реализацию объектной и предикативной валентностей, что приводит к возникновению содружеств словосочетаний, напр.: «*Tonio Kröger blickte ihnen über die Schultern und beobachtete, bei welcher Stelle sie seien*» [2, с. 53]. «*...und er war zornig auf jene tiefe und heimliche Bindung, die ihn gerade an diesen Menschen zwang zu immer weiteren Niederlagen*» [3, с. 53].

Глагольные словосочетания как результат реализации одной предикативной валентности стержневого слова подразумевают словосочетания с субъектным инфинитивом. Они могут быть простыми и сложными. Усложнение их структуры происходит за счёт того, что инфинитив присоединяется к стержневому слову уже с реализованными объектными, обстоятельственными и предикативными валентностями. По характеру выражаемых ими отношений такие словосочетания можно разделить на три группы:

1) словосочетания, выражающие отношение к действию. Действие, выражаемое инфинитивом, в таких словосочетаниях мыслится как возможное, предполагаемое, желательное или необходимое. В качестве стержневого слова здесь наиболее употребительны модальные глаголы, глаголы с разнообразными модальными оттенками, глаголы со значением внутреннего состояния, речи, психической или умственной деятельности, напр.: «*Hatte Hans es vergessen, fiel es ihm erst jetzt wieder ein, dass sie heute Mittag ein wenig zusammen spazieren gehen wollten?*» [2, с. 7]. «*Und diese Beschäftigung bereitete ihm eine ganz ähnliche Genugtuung, wie wenn er mit seiner Geige (denn er spielte die Geige) in seinem Zimmer umherging und die Tone, so weich, wie er sie nur hervorzubringen vermochte, in das Platschern des Springstrahles hinein erklingen ließ...*» [2, с.10]. «*Er ist immer so ganz allein und ohne Liebe, und nun glaubt er einen Menschen gefunden zu haben, und der verrät ihn...*» [2, с. 13].

2) словосочетания, выражающие действие в его отношении к началу, концу или длительности течения. В качестве стержневого слова в них выступают глаголы со значением начала, конца или продолжения действия, напр.: «*Aber warum nannte Hans ihn Tonio, solange sie allein waren, wenn er, kam ein dritter hinzu, anfang, sich seiner zu schämen?*» [2, с. 15].

К данной группе примыкают словосочетания, в которых роль стержневого слова выполняют глагол *pflegen*, указывающий на повторяемость какого-либо действия, глаголы *bleiben*, *sich gewöhnen*, *zögern* и некоторые другие, напр.: «*Fragte man ihn, was in aller Welt er zu werden gedachte, so erteilte er wechselnde Auskunft, denn er pflegte zu sagen (und hatte es auch bereits aufgeschrieben), dass er die Möglichkeiten zu tausend Daseinsformen in sich trage, zusammen mit dem heimlichen Bewußtsein, daß es im Grunde lauter Unmöglichkeiten seien...*» [2, с. 24].

3) словосочетания, выражающие целевые отношения одного действия к другому. Роль стержневого слова в таких словосочетаниях, как правило, выполняют глаголы движения (*gehen*, *kommen*, *fahren*, *reiten*), напр.: «*Sie gingen hinaus und legten sich schlafen*» [3, с. 118].

Следует отметить, что круг глагольных словосочетаний с зависимым инфинитивом лексически ограничен, поскольку не все глаголы обладают предикативными валентными свойствами. Предикативные валентные свойства характерны в наибольшей степени для глаголов, способных выражать отношение к действию. Также предикативная валентность присуща ряду глаголов движения и глаголам, выражающим протекания действия во времени.

Список использованной литературы

1. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 205 с.
2. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Th. Mann. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 S.
3. Feuchtwanger, Leon. Jud Süß / L. Feuchtwanger. – Düsseldorf: Rororo Taschenbuch Ausgabe, 1965. – 346 S.

УДК 811'243'42

О. Н. Чалова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СОПОСТАВЛЕНИЕ РЕЧЕАКТОВОГО И ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ДИСКУРСА

Статья посвящена сравнению двух подходов к трактовке научного дискурса – речеактового и тактико-стратегического, определению их статуса и интерпретационного потенциала в рамках

коммуникативно-прагматического исследовательского направления. В работе акцентируется их взаимосвязь и взаимодополняющий характер. Кроме того, в статье подчеркивается необходимость использования сразу нескольких подходов к лингвистическому истолкованию любого вида общения, в том числе и научного, с целью формирования более полного представления об изучаемом речевом феномене.

Речеактовый и тактико-стратегический подходы к интерпретации какого-либо вида дискурса (общения) являются двумя разными, но тесно связанными аспектами прагматического ракурса лингвистических исследований, который (ракурс) отличается особой популярностью в современной науке о языке [1, 2, 3, 4 и др.].

Если *первый* подход ориентирован на определение специфики использования различных типов высказываний, формирующих ту или иную разновидность общения, то *второй* – на выявление репертуара речевых стратегий и тактик, составляющих вербальную коммуникацию.

Одновременное применение этих двух методов для истолкования функционально-коммуникативной сущности конкретного вида дискурса может способствовать формированию более полного представления о его (дискурса) языковой и прагматической структуре.

Так, использование двойного подхода к трактовке такой разновидности общения, как научный диалог позволяет лучше увидеть лингвопрагматическую организацию научной коммуникации, понять механизм функционирования научного диалогического дискурса.

В соответствии с *речеактовой трактовкой*, научный диалог можно представить как совокупность следующих речевых действий: репрезентативных, оценочных и вопросительных. *Репрезентативные* акты речи придают научному диалогу высокоинформативный характер, который является одним из основных атрибутов научной коммуникации, в то время как *вопросы* и *оценочные высказывания* призваны активизировать научное общение, так как всегда ориентированы на получение вербальной реакции со стороны собеседника и, следовательно, на развитие речевого взаимодействия.

Репрезентативные высказывания в научном диалоге употребляются с целью констатации, конкретизации и обоснования определенного положения дел и имеют ряд прагматических вариантов: *экзамплифицирующие репрезентативы* (В Советском Союзе академиками, например, не всегда становились люди, реально

делавшие науку и являвшиеся действительно учеными. <...>); **апеллирующие** (<...> Достаточно **вспомнить историю с Лысенко**; можно **вспомнить** и то, как относились по первоначально к теории относительности <...>); **компаративные** (И если в 1920-е гг. столица еще делилась какими-то крохами с регионами, то сегодняшнее выживание **отличается** существенным образом); **дефиниционные** (Держать рамку **означает** сквозь нее просматривать всю систему); **уточняющие** (Небольшая реплика и **уточнение**. <...>); **интенсифицирующие/акцентирующие** (Я хочу **акцентировать** то, что в моем выступлении было одной фразой <...>); **обобщающие/резюмирующие** (И отсюда **вывод**: ненаучное – это то, что и не претендует на данную методiku <...>); **дополняющие** (Я бы по этому, очень важному вашему вопросу хотел бы **добавить**, что в нашей работе принимали участие на очень высоком уровне представители Роспотребнадзора <...>), **редактирующие** и др.

Что касается **оценочных речевых действий**, то они используются для выражения согласия или несогласия с научными взглядами оппонента, для характеристики его позиции с точки зрения таких аспектов, как актуальность/неактуальность, уместность/неуместность и проч.: Мне очень **понравилась** одна **замечательная идея Бориса Васильевича**. То, что сообщество не рефлегирует данную область ясно, ни для кого темой **актуальной** это **не является**. Но, в принципе, я согласен: название следует изменить. Я **категорически не согласна** со Славой в том, что это не является **специфическим для методологии**.

Говоря о **вопросительных актах речи**, нельзя не отметить, что они являются одним из главных средств вовлечения коммуникантов в научное общение и широко представлены в научном диалоге. К основным разновидностям вопросительных высказываний в изучаемом типе коммуникации стоит относить **справочные вопросы** и **вопросы-апелляции**. **Справочные вопросы** задаются с целью получения сведений об определенном положении дел (*Больные находились в стационаре или лечение проводилось амбулаторно?*). **Апеллирующие вопросы** суть не что иное, как обращение к модусу мнения собеседника (*Какие-нибудь соображения? Что Вы предлагаете?*).

Справочные вопросы и **вопросы-апелляции** могут носить **уточняющий** (*То есть это требует определенных дополнительных усилий?*), **интродуктивный** (*Вот такой вопрос: кто спонсирует данный проект?*) и **переспрашивающий** характер.

По нашим наблюдениям, речеактовая классификация вербальных сообщений в научном диалогическом общении напрямую соотносится с **тактико-стратегическим подходом** к его анализу, согласно которому коммуникативно-прагматическую структуру изучаемого типа дискурса можно представить как совокупность вербальных поступков, ориентированных на реализацию определенных речевых стратегий и тактик.

Среди этих стратегий и тактик целесообразно различать **интеррогативные, семантические** и **прагматические**. **Диалогическая** стратегия и составляющие ее тактики нацелены на формулирование информационного запроса, **семантические** – на аргументирование собственной точки зрения, **прагматические** – связаны с выражением положительного или отрицательного отношения к позиции собеседника.

Понятно, что диалогическая стратегия актуализируется посредством вопросительных речевых действий, семантическая – с помощью репрезентативных, а прагматическая – за счет оценочных, что подтверждает взаимосвязь речеактового и тактико-стратегического подходов к интерпретации научного дискурса.

Остановимся подробнее на данном вопросе и рассмотрим конкретные тактики, реализующие основные стратегии научного дискурса.

Согласно результатам нашего исследования, **диалогическая стратегия** в научном диалоге актуализируется посредством следующих тактик и соответствующих интеррогативных действий: **апеллирующих к модусу мнения собеседника** (*А как Вы считаете? Что Вы думаете по этому поводу?*), **информационных** (*Сколько было больных?*), **метакоммуникативных** (*Что это значит?*), **вопросов-просьб** (*Не могли бы Вы привести соответствующий пример?*), **интродуктивных**, то есть вводящих новый аспект проблематики (*Может быть, перейдем к вопросу о том, существовала ли деятельность, когда не было человека?*).

Как видно, тактико-стратегическая концепция диалогической составляющей научного диалога почти полностью совпадает с речеактовой трактовкой интеррогативных компонентов научного дискурса (см. выше основные разновидности интеррогативных речевых действий).

Что касается **семантической стратегии**, то есть стратегии, связанной с мотивировкой конкретной точки зрения, то она реализуется в целом ряде тактик информативно-аргументативного порядка: **апеллирующей** к собственным наблюдениям, опыту,

мнению (*Я считаю, эта оценка реалистична*), *иллюстрирующей* (*К примеру, американцы начали поставлять бульдозеры, а потом в России стали делать запчасти, соответствующие нашему транспорту <...>*), *ссылки на авторитет* (*Времени нет вспомнить, как **Георгий Петрович** работал со своими близкими людьми, какие приемы и техники он применял, это пока не сделано*), *сравнения* (*Что касается сопоставления этого проекта с концепцией В. С. Леднева, то надо сказать, что он участвует в работе проекта*), *определения* (*Широко принято определение методологии как науки о методах получения новых знаний*), *эмфатической тактики* (*Мне кажется, что в этом ряду это и заслуживает внимания*) и проч.

Можно выделить и другие тактики, составляющие семантическую стратегию в научной дискуссии (например, редактирующую, напоминающую, прогнозирующую и др.), но и указанных достаточно, чтобы увидеть их соотнесенность с речеактовой классификацией репрезентативных речевых действий (см. выше классификацию репрезентативов).

Как и в случае с диалогической и семантической стратегиями, которые тесно связаны с интеррогативной и аргументативной сторонами научного дискурса соответственно, между *прагматической стратегией* и аксиологической (оценочной) составляющей научного диалога также наблюдаются определенные корреляции. Так, оценочная стратегия представлена такими тактиками, как *тактика критики позиции оппонента* (*Я не согласен с методом, которым мне задается этот вопрос, с картинкой, в которой я должен отвечать*), *тактика похвалы* (*Но в его тезисах есть замечательный вывод о том, что создан новый интеллектуальный институт со своими принципами, методами, аналогами и так далее*), *тактика самодискредитации* (*Я не претендую на представление готового решения возникающих противоречий <...>*) и *тактика позитивной самопрезентации* (*Я именно поэтому очень долго думал над названием и постарался так его сформулировать, чтобы оно указывало на достижения*).

С опорой на вышесказанное можно констатировать очевидность параллелей между классификацией прагматических тактик и речеактовой концепцией оценочных действий (см. выше раздел о репликах, выражающих согласие и несогласие, а также сообщениях, квалифицирующих высказывание партнера с положительной или отрицательной точки зрения).

Таким образом, речеактовый и тактико-стратегический подходы к интерпретации научного дискурса находятся в прямо

пропорциональной зависимости друг от друга. Говоря иначе, дифференциация речевых действий и классификация коммуникативных стратегий и тактик в научном диалоге базируются на сходных принципах. С другой стороны, знак равенства между ними поставить нельзя, так как они ориентированы на решение не только общих задач (иллокутивная характеристика дискурса), но и частных вопросов (определение глобальных vs. конкретных целей научного дискурса), а во-вторых, имеют разные единицы анализа (речевой акт vs. речевая стратегия/тактика). Из сказанного вытекает, что речеактовое и тактико-стратегическое направления представляют собой не вариации одного и того же метода исследования, а являются разными интерпретационными подходами, каждый из которых вносит существенный вклад в изучение лингвопрагматической составляющей общения.

Список использованной литературы

1. Задворная, Е. Г. Виды научной дискуссии и их прагматические характеристики / Е. Г. Задворная // *Стиль : междунар. науч. журн.* – 2008. – № 8. – С. 213–224.
2. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 4-е изд. – М. : УРСС, 2006. – 288 с.
3. Кожина, М. Н. Речеведение : функциональная стилистика и дискурсный анализ / М. Н. Кожина // *Стиль : междунар. науч. журн.* – 2004. – № 4. – С. 11–24.
4. Сусов, И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Винница : Нова Книга, 2009. – 272 с.

УДК 811.133.1' 367.625:161.26

С. А. Шашкова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ И ТИПЫ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (на материале французского языка)

Статья посвящена вопросу категории модальности как одной из языковых универсалий. В статье рассматриваются типы модальностей французских глаголов: объективной (базовой или «агентивной») и субъективной (эпистемической), связанной в первую очередь с говорящим, когда возникает многозначность модальных глаголов.

В рамках прагматического подхода к языку на синтаксическом уровне объектом исследования становится высказывание как единица речевого общения, в центре которого находится взаимодействие адресанта (говорящего) и адресата (слушающего). Функцией адресанта является реализация сообщения в речи, а адресата – восприятие полученной информации. При этом любое высказывание характеризуется функционально-семантической категорией модальности, выражающей разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого со стороны говорящего. В задачи адресата (слушающего) входит адекватная интерпретация сообщения, в том числе в рамках заданной модальности. И здесь возникает проблема выражения и интерпретации модальных значений.

Модальность может выражать самые различные значения: утверждение, приказание, пожелание, допущение, достоверность, реальность, нереальность, оценка и др.

Несмотря на необычайно большое число интерпретаций термина «модальность», любая из них в явном или в скрытом виде включает элемент оценочности (точку зрения, отношение). И поэтому информация подается говорящим как утверждение / вопрос, приказание / запрет, возможность / невозможность, достоверность / недостоверность, реальность / нереальность. В высказывании всегда отражается отношение говорящего к передаваемой информации. Если на уровне языка-системы модальность предложения подразделяется на объективную и субъективную, то на речевом уровне (в высказывании) мы всегда имеем дело с модальностью субъективной, ибо выбор модальной рамки осуществляет говорящий в соответствии с условиями речевой ситуации.

Как одна из языковых универсалий категория модальности находит свое выражение на разных уровнях языка (лексическом, морфологическом, синтаксическом, интонационном). На материале разных языков анализу подвергались и подвергаются самые различные средства выражения модальности: модальные слова и выражения, формы наклонений, коммуникативные типы высказываний и их интонационные контуры. Большое количество работ связано с изучением специфики модальных глаголов.

Во французской лингвистике модальные глаголы типа *devoir*, *pouvoir* традиционно трактуются как «служебные модальные» глаголы [1, с. 11–14]. Их вспомогательный характер связан с процессом грамматикализации лексического значения, с процессом, который способствует появлению дополнительных вторичных

значений, обнаруживающих себя в речевых употреблениях. Возникает своего рода «многозначность» модального глагола, поэтому интерпретация каждого речевого употребления требует обращения к компонентам ситуации, в которой происходит общение. Многозначность глагола *pouvoir*, например, приводит исследователей к трактовке его семантики с разных позиций. С позиции омонимии можно увидеть несколько разных глаголов: *pouvoir 1*, *pouvoir 2*, *pouvoir 3*. Е. Е. Корди в основу классификации значений глагола *pouvoir* кладет понятие «возможность», что позволяет обнаружить у глагола три разных значения: *pouvoir 1* (*Je crois que je peux l'accepter*) – ситуативная возможность; *pouvoir 2* (*De toute façon cette situation ne peut pas durer*) – ситуативно-оценочная возможность и *pouvoir 3* (*Il (le ponton) est encadré par deux pêcheurs qui peuvent être tout autre chose*) – эпистемическая возможность [2, с. 28].

Более распространенным является второй подход – подход с позиции полисемии, и в этом случае ведутся поиски базового системного значения глагола, на основе которого развиваются его новые, речевые значения.

Традиционно глаголу *pouvoir* приписывается ряд модальных значений как деонтических (*capacité* – ‘способность выполнить действие’, *permission* – ‘разрешение выполнить действие’), так и эпистемических (*possibilité* – ‘возможность выполнить действие’) [3, с. 24]. Эти значения можно проиллюстрировать следующими примерами:

1) *Je vois que tu peux m'aider.* – ‘Я вижу, что ты можешь мне помочь’. (Я вижу, что ты *способен* мне помочь: у тебя есть достаточно сил, средств, способностей) – *CAPACITÉ*.

2) *Oui, vous pouvez entrer.* – ‘Да, вы можете войти’. (Я разрешаю вам войти) – *PERMISSION*.

3) *Il a enregistré ce disque, il a ficelé lui-même le paquet, mis l'adresse, et ensuite il a pu le confier à n'importe qui, peut-être à un simple chasseur de restaurant (Boileau-Narcejac).* – ‘Он сам записал этот диск, запечатал в пакет, подписал адрес, а затем мог его доверить любому, может, даже простому ресторанному швейцару’ (...*возможно*, он доверил его простому ресторанному швейцару) – *POSSIBILITÉ*.

Интересный подход к классификации значений глагола *pouvoir* предложен в работе К. Веттера. Он базируется на критерии «источник возможности действия» и позволяет выделить две группы значений: так называемые «ядерные, базовые» (*effets de sens radicaux*) и, с другой стороны, эпистемическое значение (*éventualité*) [4, с. 657].

О полисемии глагола *pouvoir* говорят и многие другие исследователи, на которых ссылается К. Веттер. В основе семантики *pouvoir*, по их мнению, лежит «абстрактная возможность», и эта нечеткость семантического ядра оставляет место для развития многих его речевых контекстных значений.

Нечеткость значения обнаруживается в высказывании, изъятом из ситуативного контекста, как, например:

4) *Marie peut participer à ce concours.* – ‘Мария может участвовать в этом конкурсе’. Контекст в данном высказывании может раскрыть, по крайней мере, четыре разных значения:

4a) *Marie a la permission de participer à ce concours.* – ‘Мария получает разрешение (от кого-то) на участие в конкурсе’. – *PERMISSION*. Источником этого разрешения является человек (*être humain*).

4b) *Marie est capable de participer à ce concours.* – ‘Способности Марии позволяют ей участвовать в этом конкурсе’. – *CAPACITÉ*. Источником осуществления действия являются внутренние качества человека (в данном случае – Марии).

4c) *Les circonstances permettent à Marie de participer au concours.* – ‘Внешние материальные обстоятельства (она уже сдала все экзамены, у нее есть материальные средства и т. п.) делают возможным участие Марии в этом конкурсе’. – *POSSIBILITÉ MATÉRIELLE*. Источник осуществления данного действия – внешние материальные обстоятельства.

4d) *Il est possible que Marie participe (à ce moment-ci) à ce concours. Marie participera, peut-être, à ce concours.* – ‘Возможно, Мария сейчас участвует или будет участвовать в этом конкурсе’. – *ÉVENTUALITÉ – POSSIBILITÉ ÉPISTÉMIQUE*. Реализация данного значения связана с ментальной деятельностью говорящего. Здесь высказано мнение говорящего субъекта о возможности участия Марии в данном конкурсе.

Вместе с тем, исследователи обращают внимание на существенную разницу между значениями, относящимися к базовой (объективной) модальности глагола (*permission, capacité, possibilité matérielle*), и значением (*éventualité*), относящимся к модальности эпистемической (субъективной). Для одних объективная модальность является внутрипредикатной, а эпистемическая (субъективная) – внепредикатной [5, с. 19]. Она не затрагивает предикативное ядро высказывания, а выходит за его рамки, что может быть представлено следующим образом:

Базовая модальность: *Il peut faire ce travail.* → *Il est capable de le faire.* Такая модальность является внутрипредикатной, что

подтверждается синонимической заменой *pouvoir* на *être capable* внутри предикативного узла.

Эпистемическая модальность: *Il peut avoir fait ce travail. → Il est possible qu'il ait fait ce travail.* Или: *Il a, peut-être, fait ce travail.* В этом случае модальность, выражаемая глаголом *pouvoir*, выносится за рамки предикативного ядра.

Другие же связывают объективную (базовую) модальность с модальностью «*faire*», ориентированной на агента действия, которое выражено инфинитивом, в то время как субъективная (эпистемическая) модальность – это модальность «*être*» [6, с. 69].

Базовая модальность: *Il (agent de l'action) a la possibilité (est capable) de faire ce travail.*

Эпистемическая модальность: *P (proposition) peut être vraie.* Пропозиция (тот факт, что он сделал эту работу) может быть верной [4, с. 658].

Не случайно поэтому базовую модальность называют «агентивной», поскольку она связана с агентом действия в синтаксической позиции подлежащего, свидетельствует о его активной роли, тогда как отсутствие активного вмешательства субъекта действия может говорить соответственно об отсутствии у глагола в этом употреблении значений базовой модальности. В качестве примера можно привести высказывание:

5) *Elle peut avoir une angine.* – ‘Возможно, у нее ангина’ – это вовсе не означает, что она имеет разрешение, имеет способность либо материальную возможность болеть ангиной. Такое высказывание означает только то, что, «возможно, наверное, у нее ангина».

При этом анализ практического материала показывает, что в своем эпистемическом значении глагол *pouvoir* чаще сочетается с глаголами состояния.

По мнению К. Веттера, к указанным выше четырем значениям глагола *pouvoir* можно подключить и ранее описанное другими исследователями значение «спорадичности» действия [7, с. 184–185], иллюстрируемое следующими примерами:

б) *Les Alsaciens peuvent être obèses.* – ‘Эльзасцы могут быть тучными’.

ба) *Luc peut être odieux.* – ‘Люк может быть отвратителен’.

По его мнению, здесь мы имеем дело с разными типами «спорадичности» – референциальной (б) – *Certains Alsaciens* – ‘некоторые Эльзасцы’ и временной (ба) – *Luc peut être parfois odieux.* – ‘Люк иногда может быть отвратителен’ [4, с. 659].

Употребление глагола *pouvoir* в таких значениях – явление довольно частое. Эти значения, как и эпистемическое значение

эвентуальности, связаны с модальностью «être», но вместе с тем, отмечает автор цитируемой работы, они отличаются как от значений базовой модальности, так и от модальности эпистемической, что легко обнаруживается при использовании формального критерия – невозможности их соединения с отрицанием: *Les Alsaciens ne peuvent pas être obèses; Certains Alsaciens ne peuvent pas être obèses; Parfois Luc n'est pas odieux* [4, с. 661].

Предлагаемая классификация модальных значений глагола *pouvoir*, убедительно подтверждает существование у него двух видов модальности – объективной (базовой или «агентивной»), указывающей на активность подлежащего в высказывании, и субъективной (эпистемической), связанной, в первую очередь, с говорящим. Говорящий находится «вне» предикатного процесса высказывания, но именно с его точки зрения осмысливается пропозиция как возможная.

Таким образом, анализ работ, посвященных семантике модального глагола *pouvoir*, позволяет сделать вывод о том, что тема эта далеко не исчерпана. Она может получить развитие в исследованиях, выполняемых в рамках функционально-коммуникативного и прагматического подходов.

Список использованной литературы

1. Damourette, J. Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française. / J. Damourette, E. Pichon. d'Arthey. – Paris, 2003. – 340 p.
2. Корди, Е. Е. Модальные и каузативные глаголы в современном французском языке / Е. Е. Корди. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 168 с.
3. Dendale, P. *Devoir* épistémique, marqueur modal ou évidentiel / P. Dendale // *Langue française*. – Paris, 1994. – № 102. – P. 24–40.
4. Veters, C. Les verbes modaux «pouvoir» et «devoir» en français / C. Veters // *Revue belge de philologie et d'histoire*. – 2004. – Tome 82. – Fasc. 82-3. – P. 657–671.
5. Le Querler, N. La place du verbe modal «pouvoir» dans une typologie des modalités / N. Le Querler // *Cahiers Chronos* 8. – 2001. – P. 17–32.
6. Kronning, H. Pour une tripartition des emplois du modal «devoir» / H. Kronning // *Cahiers Chronos* 8. – 2001. – P. 67–84.
7. Kleiber, G. L'emploi «sporadique» du verbe «pouvoir» en français / J. David, G. Kleiber (eds). // *La notion sémantico-logique de modalité. Collection Recherches Linguistiques*. – 2003. – Vol. 8. – Klincksieck. – P. 183–203.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 821.112.2+821.161.3

А. Л. Батурына
(БелГУТ, Гомель)

ПЕРАЕМНАСЦЬ ТРАДЫЦЫІ Ў РАЗВІЦЦІ НЯМЕЦКАЙ І БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ БАЛАДЫ

У артыкуле разглядаюцца асноўныя этапы развіцця жанру балады ў нямецкай літаратуры. Высвятляецца агульнае і адметнае, характэрнае для канкрэтных мастацкіх напрамкаў – класікі, рамантызму, рэалізму. На прыкладзе рамантычнай балады паказана пераемнасць традыцыі ў развіцці нямецкай і беларускай літаратурнай балады.

Балады маюць даўнюю традыцыю ў еўрапейскай літаратуры. Слова *балада* адыходзіць к лацінскаму *ballare* “таньчыць”, і яно першапачаткова азначала песню з рэфрэнам, якую спявалі падчас прыдворных танцаў. Нарадзіўшыся ў Паўночнай Францыі, гэтыя танцы і ліра-эпічныя спевы разам з рыцарскай культурай распаўсюдзіліся ў Германіі, а таксама ў Англіі, Шатландыі ды Скандынавіі.

Так з’явілася традыцыя лірычнай песні-аповеда, ад якой нарадзілася ананімная сярэдневечная народная балада. У баладзе эпічны спосаб апавядання спалучаецца з драматычным праз выкарыстанне дыялогавай формы, канцэнтрацыю на кульмінацыйным пункце падзеі. Такім чынам у ёй, па словах Гётэ, *wie in einet lebendigen Ur-Ei* ‘як у жывым першапачатковым яйку’ (тут і далей даслоўны пераклад наш – А.Б.) змяшчаюцца тры асноўныя паэтычныя формы – лірыка, эпас, драма.

Пазнейшыя народныя балады, створаныя ў Сярэднявеччы ў Германіі, Англіі, Шатландыі, выконваліся незалежна ад танца. Нямецкая народная балада выкарыстоўвала матывы гераічных паданняў, вольна перапрацоўвала гістарычныя сюжэты, а тэмы магіі і містыкі былі даволі рэдкімі. Аўтар народнай балады звычайна

заставаўся невядомы, балады стагоддзямі існавалі і перадаваліся ў вуснай форме.

У XVIII ст. у Еўропе прачынаецца цікавасць да нацыянальнай народнай спадчыны. У Англіі біскуп Персі збірае і выдае “Reliques of Ancient English Poetry, Old Heroic Ballads” (1865). Як лічыцца, менавіта пад уплывам балад, сабраных Персі, з’явілася першая нямецкая літаратурная балада “Лянора”, створаная нямецкім паэтам Бюргерам у 1743 годзе. Але трэба адзначыць, што сюжэт “Ляноры” не быў новым для нямецкага фальклору. У знакамітым зборы нямецкіх песень і паданняў “Des Knaben Wunderhorn” ‘*Чароўны рог хлопчыка*’, падрыхтаваным і выдадзеным прадстаўнікамі нямецкага рамантызму А. фон Арнімам і К. Брантана, прысутнічае народная песня пад назвай “Лянора” аб з’яўленні да дзяўчыны мёртвага жаніха [1, с. 31].

Пасля “Ляноры” прыродна-магічныя і гатычныя тэмы робяцца адметнымі рысамі нямецкай балады літаратурнага напрамку “Буры і націску”, ідэйная платформа якога была распрацавана І. Г. Гердэрам і маладым Й. В. Гётэ. У канцы сямідзесятых гадоў XVIII ст. былі выдадзены “Народныя песні” Гердэра, “Лясны цар” (1778), “Рыбар” (1779) Гётэ.

1797 год вядомы ў нямецкай гісторыі літаратуры як год балад, калі Шылерам і Гётэ быў створаны цэлы шэраг адметных твораў, сярод іх “Вучань чараўніка”, “Бог і баядэрка”, “Шукальнік скарбаў”, “Карынфская нявеста”, “Лягенда” Гётэ; “Нырэц” (вядомы ў перакладзе В. А. Жукоўскага як “Кубак”), “Пальчатка”, “Палікратаў пярсцёнак”, “Рыцар Тогэнбург”, “Івікавы журавы” Шылера. Шылер стаў родапачынальнікам класічнага тыпу ідэйнай балады. Яе адметнай рысай з’яўляецца адсутнасць містычных ці чароўных матываў. Галоўны герой знаходзіцца ў цэнтры канфлікту, вырашэнне якога ёсць сцвярджэнне пэўнай ідэі аўтара, усё дзеянне збудавана вакол гэтай ідэі і падпарадкавана ёй. Такім чынам, ідэйная балада тэматычна і фармальна супрацьпастаўляецца народнай баладзе.

Нямецкія рамантыкі, у першую чаргу Л. Тык, Брэнтана, Й. фон Айхендорф, Э. Мёрыке, Л. Уланд – зноў звярнуліся да больш сціпрых, нагадваючых народную песню вершаваных форм. Вытокамі натхнення для аўтараў рамантычных балад паслужыў фальклор і слаўтыя падзеі нацыянальнага мінулага.

У другой палове XIX ст. на нямецкамоўную літаратурную сцэну выйшлі рэалістычныя балады, тэматыкай якіх былі ўплыў тэхнікі на жыццё тагачаснага чалавека (Т. Фонтанэ “Мост над Таем”) і сацыяльная праблематыка (А. Шамісо “Цацка веліканаў”; Г. Гейнэ “Сілезскія ткачы”).

Неарамантызм, які з'явіўся ў нямецкай літаратуры ў 1890-х гадах і праіснаваў да Першай сусветнай вайны як апазіцыя рэалізму і натуралізму, меў схільнасць да вытанчанай прыгажосці і падкрэсленага арыстакратызму ў выбары тэм паэтычных твораў, сцэны дзеяння і моўных сродкаў. Неарамантыкі нярэдка звярталіся да экзатычнага сярэдневечнага дэкору і ўзнёслых літаратурных форм. Сярод аўтараў неарамантычных балад трэба адзначыць Б. фон Мюнхаузена, А. Мігель, Л. фон Штраус унд Торні.

У XX ст. нямецкая балада набывае жорсткія сацыяльна-крытычныя, іранічныя і сатырычныя рысы, гэта паэтычная форма выкарыстоўваецца як пародыя, здзек над афіцыйным пафасам. (Б. Брэхт, К. Тухольскі, Ф. Вэдэлькінд). Так, у баладзе Б. Брэхта “Легенда аб мёртвым салдаце” прысутнічае ўвесь камплект афіцыйных баладных штампаў – нябожчык, устаўшы з магілы, вайна, загінуўшы герой – што толькі падкрэслівае пратэст аўтара супраць вайны і яе гераізацыі праз прапаганду. Таксама жанр балады выкарыстоўвалі Э. Кэстнер, П. Румкорф, К. Райніг, Г. Грасс, В. Бірман. Сатырычная балада даволі часта гучала са сцэны кабарэ ў спалучэнні з музыкай, яе зноўку спявалі.

Такім чынам, літаратурная балада даказала сваю жанравую жыццяздольнасць у розных літаратурна-мастацкіх плынях. Але безумоўна перыядам росквіту літаратурнай балады з'яўляецца эпоха рамантызму. Па словах Н. І. Краўцова, “жанр балады і метады рамантызму ў нацыянальных літаратурах узаемазвязаны генетычна” [2, с. 303]. Таму для разумення сутнасці і мастацкіх асаблівасцей балады неабходна разгледзець рамантычную баладу больш падрабязна.

Эпоха рамантызму панавала ў нямецкай літаратуры прыблізна з 1798 па 1835 год. Фонам для развіцця гэтага мастацкага напрамку ў нямецкіх землях сталі Напалеонаўскія войны. Само з'яўленне на гістарычнай сцэне Напалеона – маленькага чалавека, які перавярнуў увесь свет – прыцягнула ўвагу мастакоў да асобы, індывідуума з яго пачуццямі, жаданнямі і страхамі. Войны за вызваленне нямецкіх дзяржаў ад іншаземных захопнікаў выклікалі рост нацыянальнай самасвядомасці і, як след, цікавасці да ўсяго нацыянальнага. Але пасля заканчэння Напалеонаўскіх войнаў нацыянальна-ліберальныя пласты нямецкага народа не атрымалі тое, на што спадзяваліся – адзіную нацыянальную дзяржаву і грамадзянскія свабоды. Рэакцыйная палітыка нямецкіх урадаў суправаджалася рэпрэсіямі супраць універсітэтаў і ліберальных грамадзянскіх аб'яднанняў. Таксама з развіццём капіталістычнай эканомікі пачаліся хуткія змены ў сацыяльнай структуры нямецкага грамадства. З аднаго прыгоннага

права сяляне ў пошуках лепшай долі перабіраліся ў гарады, дзе пагоршыліся ўмовы жыцця беднага насельніцтва. Значная частка нямецкіх інтэлектуалаў не жадала мірыцца з існуючай сітуацыяй, але не бачыла магчымасці змяніць становішча ў свеце. Ідэі асветнікаў аб паляпшэнні жыцця праз навуку і адукацыю дыскрэдытавалі сябе пасля дзесяцігоддзяў рэвалюцый і войнаў. У пошуку духоўных арыенціраў многія літаратары звярнуліся да начной паловы жыцця, сноў, мараў, містыкі. Сутнасцю новага руху ў мастацтве – рамантызму – стала паэтызацыя існуючага, у першую чаргу прыроды, а ключавымі словамі – душа, даль, туга, таямніца. Рамантыкі бачылі сапраўдную мудрасць у прастаце, адсюль іх цікавасць да фальклору, павага да простага чалавека як носбіта спрадвечнай мудрасці.

У перыяды ранняга і высокага рамантызму нямецкія аўтары захоўваюць цікавасць да прыродна-містычных і чароўных матываў: Э. Мёрыке “*Die Geister am Mummelsee*” ‘Прывіды на возеры Муммельзее’, “*Der Feuerreiter*” ‘Вогненны вершнік’, А. фон Дросте-Хюльсхофф „*Der Knabe im Moor*“ ‘Хлопчык на балоце’. Рамантыкі акцэнтуюць увагу на ўнутраных суб’ектыўных пачуццях чалавека. Крыніца містычнага страху не знешняя (божая кара ці таямнічыя істоты) – страх унутры чалавека. Магчыма, што містыка – толькі гульня ягонай фантазіі, але гэта не памяншае страх, які авалодвае ім.

Характэрнай формай нямецкай балады перыяду позняга рамантызму з’яўляюцца гістарычныя балады. У іх таксама сустракаюцца элементы казкі і містыкі, але ж у цэнтры ўвагі знаходзіцца тэма слаўтага мінулага (Сярэднявечча) і тэма герою. Аўтар балады часта займае актыўную грамадзянскую пазіцыю і выкарыстоўвае свае творы як палітычную пракламацыю. Гэта ў першую чаргу Л. Уланд, які актыўна змагаўся за грамадзянскія правы трэцяга саслоўя і стварэнне адзінай нямецкай нацыянальнай дзяржавы. Да яго найбольш адметных твораў належаць “Граф Эберард дэр Раушэбарт”, “Бэртран Дэ Борн”, “Тальфэр”.

Ідэі нямецкіх рамантыкаў хутка знайшлі водгук у славянскіх літаратурах – у першую чаргу рускай і польскай. Гэта можна растлумачыць падабенствам сацыяльна-палітычных праблем у Расійскай Імперыі і тагачасных нямецкіх землях. Больш за тое, для палякаў зварот да нацыянальнага падчас страты незалежнасці азначала магчымасць захаваць самасвядомасць народа.

Нямецкія рамантыкі абудзілі цікавасць да роднай прыроды ў літаратуры. Яны захапляліся прыгажосцю роднага краю і паэтызавалі наваколле. Яркі прыклад – цыклы твораў, прысвечаных азёрам, якія з’яўляюцца тыповым месцам дзеяння рамантычнай балады. Вада –

сімвал таямнічага, яна населена фантастычнымі істотамі – ундзінамі, русалкамі, духамі тапельцаў. Гейдэльбергскія рамантыкі натхняліся прыгажосцю азёр Шварцвальда, у асаблівасці Муммельзее. (А. Шнецлер “*Zehn Romanzen vom Mummelsee*”. ‘Дзесяць балад аб Мумэльзее’, Э. Мёрыке “*Die Geister am Mummelsee*” ‘Прывіды на Мумэльзее’, А. Копіш “*Der Jäger am Mummelsee*” ‘Паляўнічы каля Мумэльзее’, Э. Скацыовскі “*Der Jägersmann*” ‘Паляўнічы’, А. Штёбер “*Mummelsee’s Geschenk*” ‘Падарунак з Мумэльзее’, Г. Рапп “*Die Braut vom Bergsee*” ‘Нявеста з горнага возера’, К. Цэль “*Der Ritter und das Seefräulein*” ‘Рыцар і русалка’, “*Das Männlein vom See*” Й. Ф. Дорн ‘Чалавечак з возера’ і інш.) [3]. У польскай і польска-беларускай літаратуры мы знойдзем цыкл балад, прысвечаных возеру Свіцязь (шматлікія інтэрпрэтацыі “Свіцязі” і “Свіцязянкi” А. Міцкевіча). Менавіта ад Адама Міцкевіча і Яна Чачота пачалася традыцыя ўслаўлення беларускіх азёр. У польскіх і польска-беларускіх рамантычных баладах шырока ўжываўся беларускі фальклор, паданні, прысвечаныя фантастычным водным істотам: вадзянікам і русалкам. Як адзначыў І. Ф. Штэйнер, “Багаццем беларускай народнай фантастыкі, існаваннем шырока разгалінаванай міфалогіі з яе дэманалагічнымі матывамі, наяўнасцю шматлікіх дыдактычных сітуацый, заснаваных на фантастычных уяўленнях, абумоўлены зварот польска-беларускіх пісьменнікаў да гэтай сферы беларускага фальклору” [4, с. 218].

Але, на жаль, у першай палове XIX стагоддзя беларуская рамантычная балада не склалася ў паўнаважны жанр. Тым не менш, на мяжы XIX і XX стагоддзяў мы назіраем рэнесанс рамантызму ў маладой беларускай літаратуры. Нельга разглядаць тагачасны зварот да рамантызму як анахранізм, абумоўлены “спазненнем” у развіцці нацыянальнай літаратуры. Росквіт жанру рамантычнай балады быў выкліканы канфліктамі інтэлектуалаў з існуючай рэчаіснасцю, яе непрыняццем. Па словах нямецкага літаратуразнаўцы Франка Т. Цымбаха, у звароце цікавасці да рамантызму і адпаведна, да жанру балады назіраецца праява “архаічнага напружання еўрапейскага духу, якая выяўляецца ў антытэзе “класічны-рамантычны” і адпавядае раўнамернаму руху маятніка” [5, с. 10]. Найбольш яскрава рамантычны метады праявіўся менавіта ў літаратурнай беларускай баладзе – з’явіліся творы Я. Купалы, Я. Коласа, Алеся Гаруна, К. Буйло, З. Бядулі, Старога Уласа. Абапіраючыся на рамантычную традыцыю, якая нарадзілася ў нямецкай літаратуры ў першай трэці XIX стагоддзя, беларускія паэты ў пачатку XX стагоддзя значна паглыбілі сацыяльна-філасофскую праблематыку беларускай балады, звязаўшы яе змест з ростам

нацыянальнай самасвядомасці і імкненнем шырокіх пластоў грамадства да радыкальных змен існуючага ў тагачаснай Расійскай Імперыі становішча. Зварот да народнага фальклору і слаўных старонак гісторыі краю нельга разглядаць як уцёк ад рэальных праблем і канфліктаў. Ствараючы балады, беларускія аўтары імкнуліся “абудзіць у свядомасці беларусаў гонар за свой народ, сваю мову, прымусіць іх усвядоміць несправядлівасць рэальнага жыцця” [6, с. 119]

Такім чынам, на прыкладзе рамантычнай балады мы назіраем магчымасць пераемнасці традыцыі паміж нацыянальнымі літаратурамі розных эпох у адпаведных сацыяльных умовах, што служыць узбагачэнню жанру і нападзенню традыцыйных форм новым зместам.

Спіс выкарастанай літаратуры

1. Arnim, A. Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder : in 3 Bänden / A. von Arnim, C. Brentano. – Heidelberg : Mohr und Zimmer, 1808. – Bd. 2. – 460 S.
2. Кравцов, Н. И. Проблемы славянского фольклора / Н. И. Кравцов. – М.: Наука, 1972. – 360 с.
3. Badisches Sagen-Buch : in 2 Bänden / Herausgeber: A. Schnezler. – Karlsruhe : Kreuzbauer und Kasper, 1846. – Bd. 2. – 666 S.
4. Штэйнер, І. Ф. Варожаць балады вякоў: беларуская балада і славянскія традыцыі / І. Ф. Штэйнер. – Мн.: Навука і тэхніка, 1993. – 240 с.
5. Das Balladenbuch. Deutsche Balladen von den Anfängen bis zur Gegenwart / Redakteur: F T. Zumbach. – Berlin : Artemis & Winkler Verlag, 2016. – 975 S.
6. Штэйнер, І. Ф. Беларуская балада: вытокі жанру і паэтычная структура / І. Ф. Штэйнер. – Мн.: Навука і тэхніка, 1998. – 143 с.

УДК 821.111-31

О. А. Лиденкова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ П. О’БРАЙАНА

В статье в сравнительном аспекте рассматриваются особенности авторского стиля английского писателя П. О’Брайана

на примере цикла романов «*The Aubrey–Maturin series*». Относясь к историко-приключенческой литературе, произведения О’Брайана значительно выходят за рамки устоявшихся жанровых формул и клише, что в немалой мере способствовало «оживлению» и развитию данного типа исторической прозы.

Английский писатель Патрик О’Брайан (настоящее имя Ричард Патрик Расс) оставил достаточно богатое литературное наследие: 8 романов, 6 сборников рассказов, популярные литературные биографии «*Men-of-War: Life in Nelson’s Navy*» (1974), «*Picasso*» (1976), «*Joseph Banks: A Life*» (1987). Его литературный талант проявился в переводах с французского, наиболее известный из которых – роман «Мотылек» А. Шарьера – оказался настолько удачным, что не в последнюю очередь способствовал появлению классической экранизации Ф. Шеффнера (1973 г.). Но настоящую славу и признание ему принесли его исторические романы «*The Aubrey–Maturin series*» о капитане Джеке Обри и докторе Стивене Мэтьюрине. Цикл, состоящий из 21 книги (последний роман не окончен в связи со смертью автора в 2000 г.), во всей полноте воссоздает различные стороны британского общества начала 19-го века: быт загородного поместья, портового города, полную интриг и бюрократии внутреннюю жизнь адмиралтейства, трагичную безысходность долговой тюрьмы и изолированную вселенную корабля.

На первый взгляд книги П. О’Брайана относятся к разновидности массовой историко-приключенческой литературы. Однако более вдумчивое прочтение показывает, что они намного глубже и богаче с литературной точки зрения, чем, например, созданные в подобном жанре «морские» романы С. Форестера или исторические бестселлеры К. Фоллетта и Б. Корнуэлла. И речь здесь идет не только о детальности и достоверности воссоздания атмосферы эпохи и точности отсылок к реальным фактам истории или смысловой наполненности текста (хотя и в этом отношении О’Брайан не уступает и даже превосходит своих коллег). То, что прежде всего привлекает читателя – прописанные автором с невероятной психологической точностью характеры и динамика семейных, дружеских, иерархических взаимоотношений, его интуиция в трактовке универсальных человеческих мотивов и стремлений. По словам А. Байетт, Ю. Уэлси, а также других критиков и почитателей писателя, главный герой его серии – капитан Джек Обри – «*of all the great naval heroes, is by far the most believable*» [1].

К. Кокер в своем масштабном диахроническом исследовании военной исторической прозы «Men At War» проводит параллели между образами капитанов Обри и Хорнблауэра. Персонаж С. Форестера был образцом литературного военного героя для многих писателей, включая Э. Хемингуэя [2, с. 64]. Подобно Джеку Обри, на протяжении серии романов персонаж Форестера проходит путь от командера до адмирала, но при этом писатель почти не показывает развития характера Горацио, динамика личности которого всегда ограничена изначально заданными чертами. С этой точки зрения главные действующие лица большинства подобных циклов создаются в традиции Хорнблауэра: их с трудом можно назвать полноценными всесторонне прописанными героями, которые обладают самостоятельными характерами.

Яркий пример – действующие лица в произведениях еще одного основоположника данного поджанра исторической литературы – Б. Корнуэлла. Сами судьбы его героев (циклы «Sharpe stories», «Saxon Stories») напрямую вплетены в ключевые события описываемых эпох, в которых они играют не последнюю, а, иногда, и ключевую роль, при этом удобно оставаясь в тени реальной исторической фигуры, с которой их связывает долг, присяга и даже некое подобие дружбы. Оставаясь в гуще событий, эти герои, не являясь центральной исторической личностью, могут описывать происходящее более объективно, так как их положение своеобразного посредника между различными слоями общества (скорее в роли «свой среди чужих, чужой среди своих») дает им право понимать происходящее исходя из более широкой перспективы, чем если бы мы видели происходящее глазами только правителя или рядового жителя.

Персонажи, подобные Шарпу или Утреду, очень удобны тем, что позволяют писателю органично излагать их глазами (глазами очевидца) подробности как великих битв, так и быта, психологии и повседневных реалий совершенно разных людей, от короля до простого солдата. Даже многочисленные женщины, которые (ненадолго) пленяют сердце героя, скорее всего, не случайно представляют максимально разнообразные социальные и национальные группы.

Сложный характер персонажей Корнуэлла, их склонность игнорировать субординацию и критиковать приказы и действия вышестоящих позволяют представить различные интерпретации известных событий, создавая в сознании читателя действительно увлекательную, многогранную картину прошлого. При всем этом, подобный тип героя имеет один очевидный недостаток: он слишком

важен для осуществления писательского замысла (донести до читателя нюансы сложных и значимых исторических моментов развития страны), чтобы позволить им хоть толику самостоятельности. Иными словами, они могут расти в своем социальном положении, получать новые звания и должности (Корнуэлл неизменно отказывает Шарпу даже в этом, иначе круг его общения и обязанностей значительно изменится), но чтобы продолжать выполнять свою функцию, они не должны меняться слишком радикально внутренне. Сам герой далеко не так важен, как происходящие вокруг него события. Центральные персонажи таких произведений всегда подчинены общей идее книги. При всей детальности и продуманности они – не многомерные сложные личности с реальным внутренним миром, а, скорее, мастерски выполненные иллюстрации, подобно актерам в докудраме, и созданы лишь для того, чтобы читателю было интереснее поглощать факты и результаты исторических исследований автора. Это неизбежно снижает ценность таких книг как литературных произведений, хотя динамичность сюжета, сплетение интриг в сочетании с исторической достоверностью неизменно гарантируют их популярность среди читателей.

Большая заслуга П. О'Брайана в том, что, начав работать над своей серией по заказу редактора с целью создать второго Хорнблауэра, он далеко превзошел образец С. Форестера, доказав, что жанровая проза имеет право считаться настоящей литературой [3].

Капитан Обри в цикле О'Брайана не просто совершает подвиги и поднимается по карьерной лестнице до желанного адмиральского чина, как делал это Хорнблауэр за несколько десятилетий до него. Его путь – это поиск и переоценка приоритетов, осмысление кризисных моментов, которые определяют формирование личности: *«It has often seemed to me that towards this period (in which we all three lie, more or less) men strike out their permanent characters; or have those characters struck into them <...> It is odd - will I say heart-breaking? - how cheerfulness goes: gaiety of mind, natural free-springing joy»* [4, с. 48].

Жизненный опыт героя отражается не только в следах тропического солнца и многочисленных сражений на его лице, но и в невидимых отпечатках, которые они оставили на характере капитана. Джек Обри последних книг цикла довольно сильно отличается от жизнерадостного командера с пиратским блеском в глазах, которого читатели встречают в первой книге. С полным основанием можно утверждать, что в своей основе серия книг О'Брайана – это один большой «роман воспитания», духовного взросления героев, что прослеживается на всех уровнях произведений, в том числе,

благодаря авторской игре символами и аллюзиями. Наиболее очевидный пример – значение имен центральных персонажей. В первых двух книгах цикла неоднократно встречается имя «София», которое, как известно, означает «мудрость».

Название «Sophie» носит первый корабль, которым командует Обри, и так же зовут девушку, за которой он ухаживает. Если с кораблем и командой (как и всем остальным, что касается профессиональных тонкостей) герой быстро осваивается, находит нужный стиль поведения – обретает мудрость как капитан, то в личных отношениях все не так просто [5, с. 584]. Обри делит свои симпатии между двумя женщинами – Софией и ее кузиной Дианой. Если София играет позитивную созидающую роль, то Диана ее полная противоположность. Этимология имени отсылает нас к римской богине-охотнице, что вполне соответствует характеру героини: «*in her, physical grace and dash took the place of virtue. Pagan, obviously – a purity from another code altogether*» [6, с. 76]. И здесь впервые проявляется внутренняя дихотомия героя, с которой он будет справляться на протяжении всех книг серии, пытаясь срастить различные стороны своей натуры и обрести цельность, мудрость в отношениях с людьми.

Как только в своих ухаживаниях Обри начинает предпочитать Диану (таким образом, словно отказываясь от мудрости), его жизнь, как личная так и профессиональная, окончательно разлаживается, нарушения служебной дисциплины вредят его карьере и репутации в адмиралтействе, но перелом в мировоззрении героя вызывает разрыв отношений и дуэль с единственным и лучшим другом Стивеном, буквально одержимым смелой, грациозно-дикой Дианой, которая бросает вызов строгим ханжеским с ее точки зрения правилам общественной морали своей языческой чувственностью. И когда после пережитого кризиса Обри все же делает предложение Софии, жизнь вновь обретает равновесие (чего нельзя сказать о его друге, для которого любовь к Диане станет источником страданий на долгие годы).

Книги О’Брайана уникальны в своем поджанре тем, что в центре его внимания всегда человек и способ его мышления, во многом определяемый эпохой, и именно ради исследования человеческой природы в разных временах и обстоятельствах автор выстраивает невероятно детальный мир, основанный на энциклопедических знаниях о конкретном историческом периоде, при этом выстраивая захватывающий сюжет, органично сочетающий элементы детектива, морских сражений, шпионского триллера и даже любовного и бытописательного романа в лучших традициях Джейн Остин.

Список использованной литературы

1. Acclaim for the work of Patrick O'Brian // W. W. Norton & Company Inc. Independent Publishers since 1923 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.wwnorton.com/pob/quotes.htm>. – Date of access: 28.11.2017.
2. Coker, C. Men At War: What Fiction Tells us About Conflict, From The Iliad to Catch-22 / C. Coker. – Oxford University Press, 2014. – 256 p.
3. Ringle, K. The Aubrey-Maturin Books as Literature [Electronic resource]/K. Ringle – Mode of access: <http://www.hmssurprise.org/aubrey-maturin-books-literature>. – Date of access: 28.11.2017.
4. O'Brian, P. Master and commander / P. O'Brian. – W.W. Norton, 1990. – 459 p.
5. Sulentic, A. M. Law and Morality in Patrick O'Brian's Post Captain / A. M. Sulentic // Journal of Maritime Law & Commerce. – Vol. 34, No. 4. – October, 2003. – p. 583 – 613.
6. O'Brian, P. Post Captain / P. O'Brian. – W.W. Norton, 1972. – 496 p.

УДК 1(091)

Е. Ю. Талалаева

(ТГУ имени Г. Р. Державина, Тамбов)

ОБОСНОВАНИЕ НЕПЕРЕВОДИМОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ФИЛОСОФСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКЕ

В данном исследовании проводится философско-герменевтический анализ проблемы перевода поэтического текста. Автор предлагает конструктивную аргументацию непереводимости поэзии на другие языки, в основу которой заложена система философских взглядов немецкого мыслителя Ханса-Георга Гадамера. Особый акцент ставится на «герметичности» поэтического языка, позволяющей сохранять смысловое единство оригинального текста, а также поддерживать уникальный баланс звучания и формы стихотворного произведения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-33-01099-ОГН «Онтологический анализ поэзии в герменевтической философии мыслителей XX в.»

Вопрос о возможности полноценного перевода одного языка на другой в современном научном мире по-прежнему не теряет своей актуальности. Согласно мнению одного из ведущих мировых специалистов по переводоведению – американского переводчика Лоуренса Вентури, перевод как творческая интерпретация представляет собой ключевую гуманистическую задачу не только благодаря его способности вдохнуть новую жизнь в литературное произведение, но и за счёт появления значительного разнообразия форм и значений исходного текста [1, с. 1]. С одной стороны, такой подход позволяет существенно обогатить язык, однако, с другой стороны, это создаёт для переводчиков трудновыполнимую задачу адекватной передачи оригинальной идеи, изначально вложенной в текст его автором. Как заметил выдающийся философ XX века и основатель философской герменевтики Ханс-Георг Гадамер: «Настоящее бедствие перевода в том, что единство замысла, заключенное в предложении, невозможно передать путем простой замены его членов соответствующими членами предложения другого языка, и переведенные книги представляют собой обычно настоящие чудовища, это набор букв, из которых вынули дух» [2, с. 59]. Немецкий мыслитель отстаивал мнение, согласно которому присущие языку уникальные черты блекнут и исчезают в процессе перевода. Слова в тексте имеют между собой прочную обоюдную взаимосвязь: одно слово способно пробудить смысл другого, вплетая его в единый речевой поток. Даже виртуозно переведённое предложение с одного языка на другой в конечном итоге предстаёт как «карта в сравнении с ландшафтом» [2, с. 59]. Несмотря на то, что общий контекст может придать слову определённое значение, соответствующее его употреблению в единой структуре текста, это вовсе не исключает изначальной многозначности, присущей данному слову. Наиболее очевидно проблема непереводимости языка проявляется в поэзии, где взаимосвязь слова с контекстом приобретает жесткую и принципиальную форму.

Согласно философско-герменевтическому подходу Гадамера, поэзия онтологически отличается от повседневной речи. Если слово обыденного языка обретает свое конкретное смысловое наполнение преимущественно в контексте некой ситуации, то поэтическое слово имеет устойчивый смысл вне какого-либо контекста. Интерпретационные возможности в отношении обыденного текста имеют довольно широкий горизонт, однако повседневная речь зачастую утрачивает со временем собственную ценность и значение слов. Подобно тому, как французский поэт Поль Валери приравнивал

обыденное слово к денежной банкноте, не обладающей самостоятельной ценностью и лишь отсылающей к другим вещам [3, с. 316], повседневные высказывания являются не более чем «переходным моментом к содержанию сказанного» [2, с. 117]. Совершенно иная ситуация складывается, когда мы начинаем рассматривать поэтическое слово. Сопоставив обыденный язык с бумажным денежным обращением, Валери иносказательно отвёл поэтическому слову роль золотой монеты, которая действительно обладает той ценностью, которую она призвана символизировать. Ответом на вопрос об основании столь явного существенного различия между двумя формами языка может служить введённое Гадамером в научный оборот понятие о *герметичности* поэтического языка.

Поэзия наиболее приближена к идеальному образу языка, так как слово поэтического текста является «замкнутым» на себя, т. е. оно не открыто для вольной интерпретации вне основного контекста стихотворного произведения. Кроме того, смысловое содержание поэзии находится в неразрывной связи со звучанием его языкового выражения. Предельной формой языка немецкий философ считал *лирическое стихотворение* именно потому, что оно наиболее отчётливо отображает в себе неразрывность между *материальностью* (т. е. формой и звучанием слова) и смыслом. *Герметичность* такого текста, делающая его непрозрачным для повседневной речи, является залогом смыслового единства стихотворного произведения, защищая целостность и неизменность изначального замысла. Особое место при этом мы по праву можем отвести *музыкальности* языка. Чем ближе поэтическое слово расположено к идеальному языковому образу, тем более высоким уровнем музыкальности оно будет наделено. Именно музыкальность поэзии создаёт уникальное равновесие между звучанием языка и выражением его смысла. Гадамер особо подчёркивал, что: «поэтическая конструкция строится как постоянно обыгрываемое равновесие звучания и смысла» [2, с. 120]. Следовательно, конструкция поэтических предложений предполагает гармоничную взаимосвязь всех её отдельных элементов, которые в совокупности должны представить язык в его чистой форме. Возможно, именно поэтому знаменитый немецкий поэт Фридрих Гёльдерлин высказался о поэзии как об «опаснейшем из всех благ» [4, с. 10], учитывая тот груз ответственности, который на себя добровольно принимает поэт. Рассуждения о поэзии как о чистом языке выводят проблему непереводимости поэтического текста на принципиально новый уровень.

Обозначенное выше единство звучания (музыкальности) поэтического текста и его смысла глубоко коренится в том языке, на котором его создавал автор. Возможно ли при этом перенести стихотворное произведение на почву другого языка без нанесения очевидного урона его смысловой целостности и музыкальной гармонии? Если мы принимаем во внимание тот факт, что завершённое стихотворение представляет собой неразрывное переплетение звука и значения всех слов, то легко представить, как даже самое минимальное внесённое в текст изменение может повлечь за собой разрушение сложившейся системы. Таким образом, мы приходим к заключению о невозможности замены одного языка на другой в отношении стихотворного произведения. Даже при условии адекватной передачи смысла слов неминуемо будет причинён явный ущерб поэтичности текста, составляющей единое целое со смысловым контентом. Такой подход, с точки зрения философской науки, показывает несостоятельность «идеи субстанции» в отношении поэтического текста, заключающейся в возможности замещения одного высказывания другим. По этому поводу Гадамер выразил мнение, что: «замещаемость, на мой взгляд, противоречит индивидуализирующей стороне языкового события вообще» [2, с. 64]. Здесь следует прояснить два момента. Прежде всего, в рамках герменевтической философии любое языковое проявление представляет собой свершение герменевтического опыта, тогда как лирическое стихотворение считается предельной формой этого опыта. Кроме того, приравнивая поэзию к идеальному (чистому) языку, Гадамер отстаивает положение о его индивидуализации, представляющую собой непреложную оригинальность поэтического произведения. Таким образом, вследствие замещения одного языкового выражения другим в едином текстуальном пространстве происходит нарушение уникальной динамичной взаимосвязи слов, формирующих звуковой и смысловой баланс поэтического языка. Именно этот баланс позволяет говорить о поэзии, как о «языке в изначальном смысле» [5, с. 106].

Постепенно все наши рассуждения сводятся к мысли о непереводаемости поэзии как таковой. Однако специфика данного исследования обозначена границами философской герменевтики. Справедливо возникает вопрос, как герменевтика, изначально подразумевающая под собой определённое сопоставление двух языков и нахождения равных эквивалентов перевода лингвистических

значений в рамках разных языковых систем, ставит перед исследователем неразрешимость проблемы перевода. Чтобы несколько прояснить сложившуюся ситуацию, следует отметить, что в основе процесса перевода заложен феномен *понимания*. Понимание в контексте философской герменевтики заложено в качестве предварительного условия для переводческого акта. Только когда переводчик чётко уясняет смысл, заложенный в подлежащий переводу текст, он обретает способность заново выстроить его, но уже в среде другого языка. В этом случае мы можем констатировать, что «чужое и собственное сливаются в новом облике» [2, с. 71]. И если стихотворение сохраняет возможность в общих чертах оставить своей прежний смысл, то его форма и звучание неминуемо обретут иной вид. Изначально находясь в сопряжении с определённой мироконструкцией, поэтическое произведение в той или иной мере утрачивает свои прежние черты, но приобретает взамен новые. Следовательно, происходит не замещение в поэтическом тексте отдельных выражений, но замена всего произведения в целом.

Исходя из проведённого анализа вопроса о переводе поэтического текста на другой язык, мы приходим к выводу о принципиальной непереводимости поэзии. Уникальность поэзии заключается в тесном переплетении звучания и формы стихотворного произведения, что делает его герметичным, т. е. непроницаемым для истолкования с позиции обыденного языка и сохраняющим смысловое единство текста вне времени и ситуации его использования.

Список использованной литературы

1. Untranslatability Goes Global / Eds. S.J. Levine, K. Lateef-Jan. – London: Taylor & Francis, 2017. – 174 p.
2. Гадамер, Х.-Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – С. 59–125.
3. Валери, П. Вопросы поэзии // Об искусстве / П. Валери. – М.: Искусство, 1993. – С. 299–316.
4. Хайдеггер, М. О поэтах и поэзии: Гёльдерлин. Рильке. Трагль / М. Хайдеггер. – М.: Водолей, 2017. – 240 с.
5. Gadamer, H.-G. On the Contribution of Poetry to the Search for Truth/ H.-G. Gadamer // The Relevance of the Beautiful and Other Essays. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – P. 105–115.

О. Е. Швайликова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПЭТ БАРКЕР

В статье рассматривается жизнь и творческий путь современной британской писательницы Пэт Баркер. Дается краткий обзор ее основных произведений. Охарактеризованы основные направления и эстетические особенности ее творчества, культурно-исторические взгляды и философская позиция. Делается акцент на присутствии некоего автобиографического пространства во многих произведениях автора.

Более трех десятилетий на разных языках читают шедевры, созданные пером известнейшей писательницы современной английской литературы П. Баркер. Прославленная романистка Патриция Баркер, урожденная Патриция Маргарет Дрейк, в литературных кругах известная как Пэт Баркер родилась 8 мая 1943 г. в городке Торнаби-он-Тис на северо-востоке Англии неподалеку от промышленного города Мидлсбро. Первые семь лет своей жизни Патриция жила на птицеферме с матерью и бабушкой. Своего родного отца она никогда не встречала и знала о нем только то, что он служил в Королевских Воздушных Силах Великобритании во время Второй мировой войны. Мойра, мать Баркер, произведя на свет внебрачного ребенка, готова была отказаться от нее, но, как отмечает П. Баркер в одном из интервью, бабушка «сочла немыслимым потерять даже крохотную часть семьи» несмотря на тот факт, что семья находилась на грани бедности [1, с. 7].

Большая часть дискуссий о творчестве писательницы начинается с ее биографии и, как мы видим, не без основания. Жизнь и творчество П. Баркер, выросшей на севере Англии, словно переплелись воедино в ее ранних романах. Женские образы в произведениях основаны на биографическом материале. Трудлюбивые женщины с сильным характером, которые появляются на страницах таких романов, как «Юнион-стрит» («Union Street», 1982), «Взорви свой дом» («Blow Your House Down», 1984), «Англия Лизы» («Liza's England», 1986), «Другой мир» («Another world», 1998), «Пересечение границы» («Border Crossing», 2001), являются частью прошлой жизни Баркер, частью жизни семьи рабочего класса, в которой воспитывалась будущая писательница, и в которой

главенствующее положение занимали женщины. У бабушки Патриции было много сестер, они часто собирались вместе и бурно обсуждали время своей молодости в викторианскую эпоху. Баркер буквально впитывала в себя прошлое этих женщин, многочисленные голоса которых позволили будущей писательнице сформировать свой собственный взгляд на историю.

В детские годы Патриция обожала читать. Местная библиотека смогла пополнить обширным материалом скудные литературные запасы, располагавшиеся на полках в гостинной семьи Дрейк. Единственными книгами в доме были несколько томов энциклопедии дедушки о довоенной жизни. Устаревшая информация, содержащаяся в них, научила Баркер скептически относиться ко всему тому, что мы называем *правдой*. К одиннадцати годам девочка решила, что она станет писателем. В этом возрасте Патриция написала свое первое произведение, роман, действие которого разворачивается в Руритании, позже она выбросила его в мусорную корзину. «Вероятно, это было гениальное творение», – не без иронии комментирует Баркер и добавляет, – «комического гения» [1, с. 9].

Приблизительно в этом же возрасте на деньги, заработанные тяжким трудом бабушки, Патриция начала посещать местную среднюю школу, в которой царили строгие порядки. Несмотря на то, что ей доставляло огромное удовольствие учиться, Баркер немногословна в отношении времени, проведенного в школе. Герой романа «Человек, которого там не было» («The Man Who Wasn't There», 1990) Колин, вероятно, в состоянии выразить переживания писательницы, ведь Баркер как и ему пришлось переступить черту, отделяющую средний класс от рабочего, поступив учиться в школу. «В то время (в 1940-е гг.) средние школы полагали, что они приобщают детей к культуре, предоставляя возможность обучения бедным слоям населения. Сама мысль о том, что у последних существовала какая-то культура не представлялась возможной» [1, с. 9]. Один из главных героев трилогии «Возрождение» Били Прайер вопреки ожиданиям отца также пытается изменить свое положение в обществе, став «временным джентльменом», тем самым, приблизившись к тем, кто по праву рождения может называться благородным словом джентльмен. Во многих произведениях Баркер одной из основных тем выступают классовые предрассудки, которые все еще существовали в британском обществе того времени.

Успехи в учебе позволили Патриции получить стипендию и продолжить обучение в Лондонской школе экономики и

политических наук, где она изучала историю международных отношений, специализируясь на истории дипломатии. После окончания Лондонской школы в 1965 г. Баркер продолжила обучение в колледже Невил Кросс в Дареме, а затем занялась преподаванием. В 1969 г. она встретила Дэвида Баркера, своего будущего мужа, который был на двадцать лет старше ее. Профессор зоологии в университете Дарема, он всегда поддерживал Баркер в ее литературных начинаниях. По словам Баркер, «он – великолепный читатель», потому что он несведущ в требованиях, предъявляемых литературными критиками, он просто понимает хорошо написан роман или плохо исходя из того, хочется ли ему продолжать чтение или нет» [1, с. 10]. Серьезно карьерой писательницы Баркер занялась после рождения двоих детей, когда ей было чуть более тридцати. Ее решение оставить преподавательскую деятельность было принято после рождения дочери Анны, второго ребенка в семье. Писательница твердо убеждена в том, что самые важные этапы ее жизни – рождение детей и возвращение к творчеству – тесно взаимосвязаны.

Посещение курса творческого письма в 1979 г., организованного Арвон Фаундейшен, сыграло решающую роль в карьере П. Баркер. Обучение проходило под руководством английской писательницы Анжелы Картер. По словам самой Баркер, именно Картер «разрешила ей писать» о людях и вещах, в которых она разбиралась лучше всего: о женщинах и мужчинах, представителях рабочего класса, проживавших в северо-восточной промышленной части Англии [2, с. 123].

Талант П. Баркер не мог остаться незамеченным, и в 1983 г. Баркер появилась в списке *Лучших молодых британских романистов*, опубликованном в журнале «Granta», наряду с уже набравшими известность С. Рушди, М. Эмисом, Дж. Барнсом. За этот же роман писательница получила литературную премию общества Фоссет (Fawcett Society Book Prize). Первый роман Баркер «Юнион-стрит», как и многие последующие, был благосклонно воспринят критикой. Ранние романы писательницы определили магистральное направление ее литературной деятельности – неприукрашенный «социальный реализм» [2, с. 123]. В романах «Юнион-стрит», «Взорви свой дом», «Англия Лизы» обращает на себя внимание акцент, прежде всего, не только и не столько на раскрытии какого-нибудь конкретного исторического события, сколько на передаче самобытности жизни женщин из рабочего класса и умении запечатлеть сам дух воспроизводимого времени.

Писательница обладает уникальным талантом целостного взгляда на культуру, выраженного через историю и бытописание жизни рабочего класса. Исследование культурной памяти

чрезвычайно важно для уяснения наших представлений о писательнице и ее мировоззрении, об английском народе и его духовных ценностях, что, без сомнения, способствует конструкции горизонта ожидания современного читателя, на которого ориентируется автор в момент создания своих произведений. Читая романы Баркер, мы можем распознать, чем жило британское население начала и середины XX века.

До выхода в свет романа «Возрождение» («Regeneration», 1991) П. Баркер, главным образом, была известна как региональный писатель, ее творчество характеризовали следующими клише: «женская литература», «художественная литература рабочего класса». Темы ее романов выходили за рамки существовавших тенденций, чем приводили в смятение многих критиков, что подтверждает автор в своем интервью Аманде Смит: «Я полагаю, что мир, описываемый в моих романах, является чужим для многих лондонских издательств и литературных критиков – он основан на региональном материале, на жизни рабочего класса и в нем большое внимание уделяется женской судьбе. Литературное сообщество же не проявляет особого интереса ни к одному из упомянутых аспектов» [1, с. 14].

Многие критики склонны проводить черту между двумя отчетливо различимыми периодами в творчестве П. Баркер: к первому относятся романы, написанные с 1982 по 1991 гг., начало второго обозначено 1991 г. Такое разграничение вызвано переключением внимания автора с женских персонажей в ее ранних произведениях на мужские в трилогии «Возрождение». В. Скотт в предисловии к роману «Айвенго» пишет, что «для славы человека искусства нет опаснее предположения, что он может достигнуть успеха только в ограниченных пределах определенной области творчества», а также отмечает наличие предубежденности у читателя в отношении автора, сумевшего создать «в каком-нибудь одном роде творчества произведения, которые заслужили ее (публики) одобрение» и не способного взяться за другие темы именно благодаря своеобразию своего дарования [3, с. 5]. Своими дальнейшими произведениями Баркер доказывает, что она не принадлежит к числу таких писателей. «Я приняла сознательное решение изменить направление моего творчества», – говорит Баркер [1, с. 15]. По мнению самой писательницы, появление трилогии «Возрождение» («Возрождение» 1991, «Глазок в двери» 1993, «Дорога призраков» 1995) вызвано исключительно ответной реакцией на высказывания тех, кто полагал, что для писательницы мужская тематика сродни покорению Эвереста. Баркер утверждает, что всегда считала, что способна одинаково хорошо писать как о женщинах, так и о мужчинах.

Тем не менее, автор признает, что с одной стороны трилогия отличается от всех ее предыдущих работ, но, в то же самое время, писательница отмечает существование неразрывной связи между ними: «Тематика трилогии такая же, как и в моем первом романе, это произведения о травме, которой могут быть подвержены как аристократы, так и представители рабочего класса» [1, с. 15]. Изучение последствий травмы является основным направлением в романах писательницы, но особенно ярко проявилось в повествованиях о Первой мировой войне, став всепроникающей. Героев трилогии буквально преследует их военный опыт в форме навязчивых воспоминаний. По мере того как разворачивается повествование, читателю становится доступно понимание влияния, оказываемого войной на человека.

Трилогия, завоевав большое количество литературных наград, сделала писательницу еще более знаменитой и привлекла к ее персоне внимание прессы. В 1993 г. Баркер получила «Guardian Fiction Prize» за второй роман трилогии «Глазок в двери». В 1995 г. писательница получила Букеровскую премию за третью часть одноименной трилогии под названием «Дорога призраков». Вследствие чего последовали многочисленные интервью, Баркер стали приглашать читать лекции, проводить литературные мастерские. Британский университет открытого образования в мае 1997 г. присвоил Баркер степень почетного доктора литературы. В 2000 г. П. Баркер получила почетное звание Командора ордена Британской империи.

В последовавших после трилогии романах «Жизнь класса» («Life Class», 2007) и «Комната Тоби» («Toby's room», 2012) Баркер продолжает тему Первой мировой войны. В «Возрождении» она мастерски вплетает факты из жизни реальных людей, поэтов З. Сассуна, У. Оуэна и лечащего их от военного невроза врача У. Г. Риверса, в канву художественного повествования. Роман «Жизнь класса» также основывается на фактографическом материале. Главные герои – студенты Лондонской школы изящных искусств Слейд – Елиноор, Пол и Кит. Прототипами героев послужили Дора Каррингтон, Марк Гертлер, Кристофер Невинсон, соответственно, состоявшие в тесных отношениях с основными британскими интеллектуалами того времени, включая группу Блумсбери. Затрагивая в романе вопросы социального и гендерного неравенства, сексуального и профессионального соперничества, разворачивающегося в стенах школы Слейд, Баркер продолжает исследовать сложности военной жизни, ее психологические и физические следствия.

В последнем романе Баркер «Полдень» («Noonday», 2015), логически завершающем очередную трилогию писательницы,

начатую в 2007 г. ранее упомянутым романом «Жизнь класса» и продолженную в 2012 г. романом «Комната Тоби», Баркер снова затрагивает болезненные и сложные темы. «Полдень» является своего рода продолжением истории жизни бывших студентов школы Слейд, но действие в романе разворачивается уже в 1940 г. в начале Второй мировой войны. Роберт Маккрам в рецензии для газеты «Guardian» справедливо отмечает, что английская литература о Второй мировой войне испытывает недостаток в «сострадании и смятении», так отчетливо изображаемом писателями в произведениях о Первой мировой войне. Далее критик добавляет, что по какой-то непонятной причине немислимые страдания людей, переживших Холокост, атомные бомбардировки Хиросимы и Нагасаки и Нормандскую десантную операцию, проведенную союзными войсками в 1944 г., кажутся менее ужасными, чем события Великой войны [4]. Тем не менее, события лондонского блица в последнее время начали активно использоваться как в художественной (С. Уотерс «Ночной дозор», 2006), так и научной литературе Британии (Л. Файгель «Люблю очарование бомб», 2013).

Подводя итог, следует отметить, что творчество и жизненный опыт современной британской писательницы Пэт Баркер не может не вызвать эмоциональный отклик и глубокие размышления у читателя. Великолепная манера письма и чувство языка могут удовлетворить самых изысканных ценителей литературного искусства. Любители истории почерпнут много интересного из жизнеописаний героев произведений, многие из которых были реальными действующими лицами.

Список использованной литературы

1. Westman, K. E. Pat Barker's Regeneration: A Reader's Guide / K. E. Westman. – The Continuum International Publishing Group, New York – London, 2005. – 89 p.
2. Monteith, S. Pat Barker / S. Monteith // The Oxford Encyclopedia of British Literature / edited by D. S. Kastan. – Oxford University Press, 2006. – P. 123–127.
3. Скотт, В. Айвенго / В. Скотт. – пер. с англ. Е. Бекетовой. – Мн.: Юнацтва, 1990. – 447 с.
4. McCrum, R. Noonday by Pat Barker review – love triangle loses its way in the blitz / R. McCrum // UK edition [Electronic resource]. – 2015. – Mode of access: <http://www.theguardian.com/books/2015/aug/30/noonday-pat-barker-life-class-trilogy-review>. – Date of access: 01.09.2015.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Горская И. А.</i> Подготовка будущего учителя на основе модели проектировочной деятельности в условиях эффективной образовательной среды.....	3
<i>Гуд В. Г., Вильковская Е. В.</i> Возможности обучения иностранному языку с использованием ИКТ.....	8
<i>Журбикова И. И., Леменкова А. С.</i> Использование информационных ресурсов в организации самостоятельной работы студентов.....	14
<i>Новицкая Н. Г.</i> Роль коммуникативных навыков и умений в обучении самопрезентации на уроках английского языка.....	17
<i>Пузенко И. Н.</i> Инновационные процессы в сфере высшего технического образования в Германии.....	21
<i>Фоминых Н. Ю., Еныгин Д. В.</i> Основные принципы предметно-языковой методики интегрированного обучения.....	26

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Акулич Ю. Е.</i> Управление самостоятельной работой студентов-психологов дневной формы обучения.....	30
<i>Банникова Л. С.</i> Коммуникативно-ориентированный подход к обучению чтению.....	34
<i>Гуд В. Г.</i> К вопросу об обучении письменной речи в условиях межкультурной коммуникации.....	40
<i>Зинкевичус К. А.</i> Использование группового сотрудничества для повышения эффективности самостоятельной работы студентов.....	44
<i>Литвинова Л. А.</i> Обучение диалогической речи на основе диалога-образца.....	47
<i>Лозовская Т. В.</i> Значение научных текстов при подготовке студентов неязыковых специальностей.....	52
<i>Маталыга С. А.</i> Средства управления развитием умения говорить.....	56

Окунева Е. А., Минакова-Бершанская Е. Ю. Об использовании аутентичных видеоматериалов при обучении аудированию на иностранном языке.....	61
Потапова Г. Н. Пути формирования фонетических компетенций в преподавании русского языка как иностранного..	68
Садовская Е. Д., Мокроусова С. Н. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языкового факультета...	73
Чернякова Е. А. Особенности реферирования текстов на занятиях по английскому языку.....	77
Шаранда Г. И. Обучение монологическому высказыванию (пересказу) на основе медицинского текста.....	83
Ширяева М. Ю. Обучение различным видам чтения на занятиях по иностранному языку в БГМУ.....	86
Ширяева М. Ю., Золотова О. В. Роль игровых заданий на занятиях по иностранному языку в активизации деятельности студентов.....	90

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Акулич Л. Д. Структура профессиональной коммуникативной компетентности учителя иностранного языка.....	95
Богатикова Л. И. Психолингвистические механизмы иноязычного профессионального общения в рамках социокультурного подхода.....	100
Вегеро М. В. Проблема формирования готовности студентов университета к самообразовательной деятельности.....	107
Веренич И. М. К вопросу профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в вузах.....	112
Конотоп Е. С. Уровневый подход к формированию у будущих учителей начальной школы англоязычной учебно-стратегической компетентности.....	117
Короткевич С. В., Дударь Е. В. О роли обучения иностранному языку в формировании основных компетенций выпускников вузов.....	122
Куприянчик Т. В. К проблеме формирования коммуникативной компетентности будущего учителя.....	126
Ловгач Г. В. Важность мотивации студентов первого года обучения.....	132

Панзига О. М. Профессионализм учителя немецкого языка в современном обществе.....	136
Починок Т. В. Этнопсихологическая специфика процесса межкультурного общения.....	141
Саянова Г. И. Формирование социокультурной компетенции у студентов-медиков как способ взаимодействия с представителями разных культур.....	145
Царикова А. А. Оценка мотивации студентов медицинского вуза к изучению иностранного языка.....	148

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Бабай Д. С. Закономерности структурной организации жанра «письмо в газету» в британском и американском медиадискурсе.....	154
Басовец И. М. Некоторые деавторизирующие приемы СМИ для уклонения от ответственности за сообщаемое.....	160
Борботько Л. А. Коммуникативный кодекс как гарант успешной коммуникации в современном социальном институте культуры.....	166
Бруцкая Н. И., Цыбенко Н. Б. Лингвистические факторы успешного нейминга торгового бренда.....	171
Вержбовская М. В. Лексические средства выражения категории модальности.....	176
Витченко Л. В. Типы акционально-поведенческих директивных речевых актов (на материале английского, итальянского и русского языков).....	181
Дегтярёва И. Л. Английский язык как lingua franca.....	187
Задворная Е. Г. Стратегия солидаризации/дистанцирования в научном диалоге.....	191
Козлова О. А., Вержбовская М. В. Об отдельных понятиях дисциплинарной парадигмы «Лингвистика Интернета».....	197
Комарова Л. М. Когнитивные механизмы семантической деривации.....	202
Лягушевич С. И. Термины-зооморфизмы.....	206
Марчишина А. А., Загоруйко И. И. Постмодернистские стереотипы гендерной идентичности в публицистическом тексте.....	212

Минакова-Бершанская Е. Ю. Использование риторических вопросов и вопросно-ответных единств в научных и научно-популярных теледебатах (на примере англоязычного медийного дискурса).....	218
Нарчук А. П. Организация бессоюзного сложного предложения в немецком языке.....	224
Пантелеенко О. А., Шашкова С. А. Особенности взаимодействия денотативных реплик и ремарок во французском киносценарии.....	229
Тихоненко Н. Е. Глагольные словосочетания как результат реализации одной предикативной валентности стержневого слова.....	234
Чалова О. Н. Сопоставление речеактового и тактико-стратегического подходов к анализу дискурса.....	238
Шашкова С. А. Модальные глаголы и типы модальностей высказывания (на материале французского языка).....	243

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Батурына А. Л. Пераемнасць традыцыі ў развіцці нямецкай і беларускай літаратурнай балады.....	249
Лиденкова О. А. Стилистические особенности исторической прозы П. О'Брайана.....	254
Талалаева Е. Ю. Обоснование непереводаемости поэтического языка в философской герменевтике.....	259
Швайликова О. Е. Творческий портрет Пэт Баркер.....	264

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

Материалы VIII международной
научно-практической конференции

(Гомель, 26 октября 2018 года)

Подписано в печать 18.10.2018. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 16,04.
Уч.-изд. л. 17,54. Тираж 35 экз. Заказ 714.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

