

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



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы XXIII Международной
научно-практической конференции

Брест / Беларусь, 22 февраля 2019 года

Брест 2019

УДК 811.11+372.016:811.111'112.2(082)

ББК 81.2Англ+81.2Нем

А34

Рецензенты:

В. В. Авраменко, кандидат педагогических наук, доцент

В. И. Рахуба, кандидат филологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Е. Г. Сальникова, кандидат филологических наук, доцент

Н. А. Тарасевич, кандидат филологических наук, доцент

Н. В. Иванюк, кандидат педагогических наук, доцент

Л. Я. Дмитрачкова, кандидат педагогических наук, доцент

В. В. Авраменко, кандидат филологических наук, доцент

Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXIII междун. науч.-практ. конф., Брест, 22 февраля 2019 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. Е.Г. Сальниковой. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2019. – 238 с.

В сборник вошли материалы XXIII Международной научно-практической конференции, которая проходила 22 февраля 2019 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Сборник включает материалы, в которых рассматриваются актуальные вопросы изучения языка в системном и функциональном аспектах, дискурсивного анализа и современного литературоведения, а также проблемные аспекты лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям учреждений высшего образования, аспирантам, студентам.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Д. В. АРХИПОВ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Категория модальности, как известно, не имеет однозначного определения в современной лингвистической литературе. Наиболее распространенной точкой зрения является трактовка модальности как грамматической категории, которая характеризует содержание высказывания с точки зрения реальности-нереальности. Согласно другой точке зрения, модальность выражает отношение говорящего к действительности.

Модальность предположения является составной частью общеязыковой модальности и отражает процесс познания говорящим действительности, его субъективную оценку достоверности этой действительности. Эта оценка основана на степени его осведомленности о конкретном положении вещей.

Средства выражения модальности предположения весьма разнообразны и относятся к разным языковым уровням: грамматическому, лексическому, синтаксическому. Наиболее распространенными модификаторами модальности предположения в современном английском языке, как известно, являются модальные глаголы, в первую очередь *can, could, may, might, must, need, should, ought*.

Так глагол *can* употребляется для выражения предположения, сомнения, вероятности, которые могут передаваться: а) в сочетании с перфектным инфинитивом в утвердительном предложении, что будет соответствовать русскому «вполне возможно»: *That earthquake in Peru can have changed the climate on the whole continent. Это землетрясение в Перу вполне возможно изменило климат на всем континенте*; б) в вопросительных и отрицательных предложениях с любой формой инфинитива. Чаще всего переводится словом «неужели»: *Can it be true? North Korea makes stunning announcement. Неужели это правда? Ошеломляющее заявление Северной Кореи*; в) при помощи составного модального сказуемого в отрицательном предложении в значении «не может быть, чтобы»: *War in Syria can't last forever. Не может быть, чтобы война в Сирии длилась вечно*.

Форма *could* в отрицательных предложениях выражает предположение, относящееся к настоящему времени, сделанное более осторожно, чем при употреблении формы *can*. Такие сочетания выражают сомнение в том, что данное действие может/могло иметь место: *No one definite states that his failure in the elections could not be caused by heavy critics in the press. Никто не может с полной уверенностью утверждать, что его провал на выборах не был спровоцирован критическими нападками прессы.*

Глагол *may* выражает предположение, основанное на неуверенности: *Trump may be the true liberal but does he acts so? Может быть, Трамп и истинный либерал, но так ли он себя ведет?* Также может выражать возможность осуществления действия в виду сложившихся обстоятельств:

A potential confrontation between Russia and the North Atlantic Alliance may provoke very serious tensions. Потенциальная конфронтация между Россией и Североатлантическим альянсом может спровоцировать очень серьезную напряженность.

Глагол *need* в значении предположения употребляется редко. В основном его можно встретить в отрицательных предложениях, где он выражает необязательность того, что данное действие имеет место в настоящем, имело место в прошлом или будет иметь место в будущем: *Tackling climate change needn't damage the economy as a whole. Решение проблем, связанных с изменением климата, необязательно навредит экономике.*

Модальные глаголы *should* и *ought* нередко используются для выражения предположения с оттенком уверенности – «вероятно, должно быть». При этом *should* выражает обусловленную, основанную на определенных обстоятельствах, вероятность, а *ought* теряет свое первоначальное значение, выражая предположение, основанное на фактах: *Yesterday it became evident that the man responsible for half of the country's police should have been warned of the coming scandal. Вчера стало очевидно, что человек, ответственный за половину полиции страны, должно быть был предупрежден о грядущем скандале.*

Модальность предположения в современном медиадискурсе также находит широкое выражение благодаря использованию эпистемических наречий, выражающих значение как проблематической достоверности (*arguably, apparently, likely, maybe, perhaps, probably* и др.), так и категорической (*definitely, evidently, certainly, clearly, obviously, undoubtedly* и др.). В русском языке они соответствуют вводным словам «кажется», «очевидно», «наверное», «разумеется» и т. д. Употребляясь в предложении как самостоятельно, так и в сочетании с модальными глаголами, такие наречия выражают различную степень предположения и вероятности.

Так *evidently* выражает предположение, основанное, на собственном наблюдении, на очевидных актах: *Evidently, no one was able to stop the dis-*

aster. Очевидно, никто не был способен предотвратить катастрофу. Слова perhaps, probably, possibly придают оттенок предположения слабой степени всему предложению: The relations between Russia and USA will not probably change tomorrow. Отношения между Россией и США, вероятно, не изменятся завтра.

Модальное слово possibly функционирует и как модальная частица. В этом случае оно употребляется в сочетании с модальными глаголами can, may, усиливая значение вероятности в высказываниях: *Even with six months warning, Canada could possibly train up to 3 million soldiers. Даже с шестимесячным предупреждением Канада могла бы, наверное, обучить до 3 миллионов военнослужащих.*

Помимо модальных глаголов, в английском языке существует ряд глаголов с семантикой предположения – to suppose, to consider, to think, to presume, to assume, to seem и др.

Как известно, наиболее распространенным глаголом, передающим семантику предположения, является глагол to think, который часто употребляется в значении «верить, полагать, не будучи сильно уверенным»: *The fragments of the tanker are thought to be still floating in the Atlantic. Полагают, что обломки танкера все еще плавают в Атлантике.*

Глагол to suppose отражает мнение с оттенком предположения, допущения, при этом выражая слабые эпистемические значения, с невысокой степенью достоверности высказывания: *With such warm autumn, we're supposed to have a wet winter. Считается, что из-за теплой осени зима будет влажной.* Глагол to consider выражает в том числе и значение размышления, оценки, концентрацию внимания и мысли на какой-то проблеме, ситуации, что придает глаголу умозрительный, отчасти философско-мыслительный оттенок: *The whole country now expect him to consider resigning. Теперь вся страна ожидает его отставки.* Значения глагола to seem позволяют выделить варьирование его значений от оттенков неуверенности, колебания до предположения, основанного на явных очевидных признаках. *Despite what we are told there doesn't seem to be a need to panic yet. Несмотря на все то, что нам говорят, кажется, еще не время паниковать.*

Модальность предположения может также выражаться при помощи модальных перифраз, которые синтаксически представлены главным предложением в составе сложноподчиненного: *I would wager that..., I doubt if...* и др. или парентезой: *... – I guess – ...,* и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева, Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках / Е. И. Беляева. – Воронеж, 1985. – 163 с.
2. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью. – М. : Наука, 1985. – 272 с.

Н. М. ГУРИНА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА (ПО ДАННЫМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Идея изучения языка на основе текста не нова. Так, еще русский ученый-филолог М. М. Бахтин говорил: «Человек в своей человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), это значит – создает текст (хотя бы потенциально)» [1, с. 476].

Но именно исследования современных ученых – Г. А. Золотовой, Г. Я. Солганика, П. Я. Гальперина, О. И. Москальской, Л. М. Лосевой, Н. А. Пленкина – изменили статус текста, превратив его из объекта изучения в средство обучения.

По мнению Н. А. Ипполитовой, «текст – это основная единица языка и речи, так как именно текст способен выразить законченное высказывание, передать коммуникативное намерение человека, участвовать в речевом общении. С помощью текста осуществляется речевая коммуникация, и, следовательно, у человека должно быть сформировано умение создавать и воспринимать текст в процессе речевой коммуникации» [2, с. 121].

Если языковая компетенция может быть сформирована на единицах языка (в качестве высшей единицы выступает предложение), то коммуникативная компетенция может быть сформирована лишь на уровне текста. При формировании языковой компетенции текст используется как контекст для иллюстрации, наблюдения, осмысления и анализа функционирования языковых единиц различных уровней, а при формировании коммуникативной компетенции основное внимание уделяется самому тексту, его свойствам, характеристикам и структуре.

Размышляя над понятием текстоцентричности, нужно сказать, что этот принцип обеспечивает отказ от автономного изучения языковых единиц и формирования речевых умений и навыков, сближение изучения языка и обучения речевой деятельности, органическое единство и целостность процесса формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции. Текстоцентрический подход к обучению РКИ позволяет отбирать действительно важный и необходимый лексико-грамматический материал и оптимизировать форму его презентации инфону, формируют инновационную образовательную среду, повышая эф-

фективность работы преподавателя и ускоряют процесс получения новых знаний студентами.

Важным вопросом при работе с научно-популярными текстами являются критерии их отбора. Во-первых, необходимой характеристикой научно-популярного текста для чтения является его доступность и посильность. Слишком сложные тексты могут понизить уровень мотивации студентов. Во-вторых, содержание текста, проблема, которая в нем поднимается, должны быть актуальны и интересны для обучающихся. В-третьих, текст не должен быть слишком длинным, особенно важно это учесть на начальном этапе работы с ним.

Учебно-интеллектуальные умения тесно связаны с овладением способами мыслительной деятельности и приемами логического мышления. В процессе овладения иноязычной речью учащимся приходится сравнивать, сопоставлять, анализировать, систематизировать, обобщать языковые явления. Успешность этих действий и овладения языком в целом в значительной мере определяется умениями наблюдать за функционированием в речи конкретного языкового явления, образовывать по аналогии и дифференцировать языковые единицы, пользоваться опорами и ориентирами, облегчающими запоминание языковых фактов и их последующее воспроизведение. Интеллектуальные умения учащихся активно формируются на занятиях при работе с текстом.

Для выявления умений, направленных на понимание внутренней формы текста, мы взяли адаптированный отрывок из книги Дж. Клейсона «Самый богатый человек в Вавилоне» [3].

Слава Вавилона не меркнет с годами. Но так было не всегда. Богатства Вавилона стали результатом мудрости его жителей. Они первыми открыли законы процветания.

Когда Саргон, правитель Вавилона, вернулся в город после очередной битвы, Канцлер доложил, что у жителей нет денег даже на еду. – А где то золото, что мы потратили на строительные проекты? – спросил царь. – Оно осело в карманах нескольких самых богатых людей нашего города. – Как удалось горстке людей прибрать к рукам все золото? – Просто они знали, как это сделать. – Но почему бы тогда всем не научиться зарабатывать золото и не стать богатыми?

Царь повелел привести к нему Аркада, самого богатого человека в Вавилоне, и попросил его рассказать, как он разбогател. – Я умею использовать свой шанс, а это дозволено любому гражданину. Царь приказал Канцлеру организовать класс из 100 учеников. – Мы должны научить людей делать деньги.

Через две недели первая сотня учеников собралась в большом зале Храма Знаний.

– Я открыл дорогу к богатству, – начал Аркад свою речь, – когда решил, что часть всего мною заработанного я должен оставить себе. – Но ведь все, что я заработал, мое, разве не так? – возразил один из учеников. – Далекое не так. Разве не платишь ты за еду? За одежду? Можно прожить в Вавилоне, не расходуя денег? Дурак! Ты платишь всем, кроме себя. Глупец, ты работаешь на других. Но если ты будешь оставлять себе десятую часть всего, что зарабатываешь, сколько у тебя накопится за 10 лет? – Столько, сколько я заработал за год. – Часть того, что ты зарабатываешь, принадлежит тебе, – продолжал Аркад. – И эта доля должна быть не ниже 1/10 части твоего заработка, каким бы ничтожным он ни был. Богатство, как и дерево, вырастает из крохотного семени (По Дж. Клейсону).

Действие в книге происходит несколько тысяч лет тому назад, но авторская концепция поэтапного достижения результатов в финансовой области не устарела. Современный человек мало отличается от вавилонянина в своих устремлениях к богатству. Выбирая форму притчи, автор без злоупотребления научной терминологией рассказывает о простых законах финансового успеха, которые нужно усвоить как можно раньше, в молодости. Мы провели диагностирующий срез, позволяющий судить об уровне понимания внутренней формы текста (тема, основная мысль, авторский замысел). Мы предъявили данный микротекст в письменном виде 33 студентам первого и второго курсов нашего университета (12 будущим юристам и 21 студенту факультета иностранных языков).

После прочтения текста студенты ответили на несколько вопросов, касающихся понимания смыслового ядра текста. На предтекстовом этапе студенты выяснили, что такое Вавилон и почему именно этот древний город стал местом действия притчи. Тему текста не все определили правильно: «Тема – как решать экономические проблемы»; «Как разбогател Аркад». Два человека сказали, что текст о самом богатом человеке в Вавилоне; три ответа трактовали тему неоправданно широко: «Этот текст о жизни человека в Вавилоне»; «Как организовать всех людей и как собирать богатство», «Текст про богатства Вавилона». Но остальные тему определили так: «Есть законы процветания, которые надо изучить»; «Автор хотел сказать о том, как научить людей зарабатывать». На вопрос об основной мысли текста студенты дали разные ответы, но они в целом верные: «Богатство, как и дерево, вырастает из крохотного семени». Один ответ был более узким: «Что посеешь, то и пожнешь». Встретились и неверные ответы: «В тексте основная мысль, как люди зарабатывают деньги. Только 1/10 часть остается у них»; «Автор хотел сказать, как нужно раскладывать деньги»; «Основная мысль текста про заработок, сколько бы люди ни заработали, все их накопления уходят»; «Основная мысль текста – дорога к богатству». Далее у студентов спрашивали, ка-

кой совет ученикам дал Аркад – самый богатый человек в Вавилоне. С разной степенью точности они писали: «Ты платишь всем, кроме себя». Но далее должна быть вторая часть совета: «Часть всего заработанного принадлежит тебе»; «Он сказал, что надо дать 1/10 часть своего заработка другим людям». Неверными являются ответы: «Все, что ты заработал, нельзя отдавать другим»; «Аркад дал совет все заработанное оставить себе»; «Человек должен начать с себя, а потом помогать другим»; «Аркад дал мудрый совет со смыслом»; «Никому не помешает мудрый совет»; «Люди должны инвестиции себе делать». Нужно найти в тексте уточнение: сколько откладывать, а потом инвестировать (далее в тексте есть пример неудачного вложения денег). Студенты делают вывод: богатство складывается из маленьких вещей. «Я работала и часть денег оставила себе на учебу»; «Сбережение малой суммы прирастает большой прибылью». Есть и вполне зрелые суждения: «Первое, что нужно для богатства – начальный капитал. Аркад предлагал своим ученикам откладывать часть своего дохода»; «Речь идет о правиле, согласно которому нужно с любого прихода денег откладывать определенную сумму на свой счет».

Далее шла работа над языковыми средствами притчи. Приведем выборочные примеры. На вопрос «Что значит выражение *богатство вырастает из крохотного семени*» были получены следующие ответы: «Богатство так быстро не дается, его надо приобрести своими трудами»; «Это значит, что все большие успехи начинаются с маленьких», «Надо собирать, сохранять деньги, не думая, что их мало»; «Сбережение маленькой суммы прирастает на большую сумму прибыли»; «Нельзя заработать сразу много денег, а все начинается с малого, нужно постепенно увеличивать свой доход».

Диагностический срез показал, что студенты понимают внутреннюю форму текста в слишком общем виде: «Этот текст не только учит зарабатывать деньги, но и быть ответственным». «Часть денег ты должен оставить себе» (какую именно, студент не указал). Далее дискуссия по содержанию текста позволит уточнить главную мысль и грамотно ее сформулировать. Учитывая, что на экзамене по РКИ будут проверяться именно умения по анализу текста, проведение диагностического среза становится необходимым этапом подготовки к итоговому контролю.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М. : Художественная литература, 1986. – С.473–501.
2. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 176 с.
3. Клейсон, Дж. Самый богатый человек в Вавилоне / Дж. Клейсон. – Минск : Поппури, 2018. – 160 с.

И. В. ЛИСОВСКАЯ

Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы

ОСНОВНЫЕ СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ТЕРМИНА 'LAW' В АНГЛИЙСКИХ УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ ЮРИСТА

Устойчивые выражения в профессиональной речи юриста представлены терминологическими сочетаниями, клише и штампами, отличающимися официальностью и точностью. Термин применительно к языку права понимается как слово или словосочетание, имеющее юридическое значение, выражающее правовое понятие, применяемое в процессе познания и освоения явлений действительности с точки зрения права. Значение термина должно быть четким, ограниченным с помощью дефиниции – научного определения термина. При наличии дефиниции, термин предполагает еще и такие свойства, как: независимость от контекста; однозначность; стилистическая нейтральность; конвенциональность; воспроизводимость в речи; номинативный характер, обусловленный главной функцией термина. Целью данной статьи является выявление и подробное рассмотрение основных значений термина 'law' в английских устойчивых выражениях профессиональной речи юриста.

Вышеупомянутый термин выступает в следующих значениях:

1) система или совокупность правил, принципов и положений, установленных в обществе неким органом власти и применимых к его людям, будь то в форме законодательства или обычаев и политики, признанных и приведенных в исполнение судебным решением. В этом значении термин 'law' употребляется с определенным артиклем 'the law': *to lay down the law, to break the law, to be against the law, act of the law, to comply with the law, in the name of the law, in the eyes of the law, the spirit of the law, force of the law, the letter of the law, to be (keep) within the law, the law says etc.* Например, *The courts exist to uphold, interpret, and apply the law* ('Суды существуют для того, чтобы защищать, толковать и применять закон'). *In Sweden it is against the law to hit a child.* ('В Швеции бить детей запрещено законом'). *Civilization presupposes respect for the law* ('Цивилизация предполагает уважение к закону'). Однако, в выражениях *necessity knows no law, by law, under law, the rule of law, to sign a bill into law* определенный артикль не употребляется. *By law, seatbelts must be worn by all passengers* ('По закону, все пассажиры должны быть пристегнуты ремнями безопасности').

2) нормативно-правовой акт, обладающий высшей юридической силой, принятый в строго определенном особом порядке, устанавливающий наиболее важные общественные отношения. В этом значении термин 'law' употребляется с неопределенным артиклем 'a law' или в форме множественного числа: *to*

make a law, to violate a law, to repeal a law, to introduce a law, to pass a law, to amend a law, to obey / abide / comply with laws, to toughen up laws, to be a law unto oneself etc. Например, *A law was made but it had little effect* ('Был принят закон, но эффективность его была низка'). *There is a law against kidnapping* ('Похищение людей противоречит закону'). *The laws against drug use were very severe* ('Законы против употребления наркотиков были очень суровыми').

3) юриспруденция или профессия, которая имеет дело с законом и судопроизводством: *to study law, to practice law, to have a law degree, to go into law*. Например, *How long had it been since you'd last practiced law?* ('Сколько времени прошло с момента, когда Вы перестали заниматься юриспруденцией?'). *I have a law degree from Grenoble* ('В Гренобле я получил докторскую степень по юриспруденции'). *So I decided to go into law*. ('Поэтому я решил заняться юриспруденцией'). *I could have had a whirl at law and politics* ('Я мог бы попробовать свои силы в юриспруденции и политике'). *Our son decided to go in for law, much to our surprise* ('К великому нашему удивлению наш сын решил стать юристом'). *The world of law seems to be entirely full of men* ('Похоже, юриспруденция – это мир мужчин').

4) судебный иск; судебный процесс: *to go to law, to take to law*. Например, *I'm a law clerk and my husband just got laid off* ('Я работаю секретарем в суде, а мужа недавно уволили'). *When the law proves you innocent, they don't tell you what office to visit to get your reputation back* ('Когда суд доказывает вашу невиновность, вам не говорят, куда обратиться, чтобы восстановить вашу репутацию'). *They went to law to get their property back* ('Они обратились в суд, что вернуть свою собственность').

5) лицо, группа или агентство, действующее официально для обеспечения соблюдения закона. Например, *The law arrived at the scene soon after the alarm went off* ('Полиция прибыла на место происшествия вскоре после того, как сработала сигнализация'). *He's been in and out of trouble with the law for the last 10 years* ('Последние десять лет у него то и дело возникали проблемы с законом'). *The law came looking for him* ('Его приходила искать полиция').

б) заповедь или откровение от Бога. Например, *Did we break any biblical laws?* ('Мы не нарушили никаких библейских заповедей?'). *Even the laws of your chosen faith are clear on that* ('Даже заповеди твоей избранной веры четко говорят об этом').

Таким образом, нельзя не отметить важность понимания семантического значения термина 'law' в устойчивых выражениях юриста, поскольку субъекты юридической деятельности должны быть не только профессионалами своего дела, но и грамотными людьми, умеющими пользоваться профессиональными устойчивыми выражениями и определять условия допустимости их употребления.

М. А. ЛОХНИЦКАЯ

Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы

ИСТОЧНИКИ ЗАИМСТВОВАНИЯ НАИМЕНОВАНИЙ ХРАНИЛИЩ ДРЕВНЕАНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

История английского языка традиционно делится на три периода: 1) древнеанглийский период – от начала письменных памятников (VII в.) до конца XI в.; 2) среднеанглийский – от начала XII в. до XV в. (многие историки включают XV в. в среднеанглийский период, другие считают его переходным периодом между средне- и новоанглийским); 3) новоанглийский – от XVI в. до наших дней.

Временные границы между периодами могут варьироваться в разных работах по истории английского языка. Так, начало древнеанглийского периода некоторые исследователи связывают с V веком, когда англ, саксы и юты прибыли на Британские острова. Датой, маркирующей рубеж между древнеанглийским и среднеанглийским периодами, называется 1150 г., а также последняя четверть XI в. Как правило, окончание древнеанглийского периода связывают с 1066 г., когда произошло нормандское завоевание Англии, завершившее развитие феодализма. Завоевание известно и тем, что нормандцы принесли с собой на Британские острова французский язык, который на два с лишним века стал языком правящих классов, парламента, судопроизводства, церкви и школы.

В данном исследовании приняты следующие временные границы древнеанглийского периода – VII в. – XI в.

Объект исследования – заимствованные наименования хранилищ в древнеанглийском языке. Цель исследования – выявить источники заимствованных наименований хранилищ в древнеанглийском языке. Материалом исследования послужил корпус наименований, отобранных из электронной версии словаря “The Oxford English Dictionary” [1] с помощью расширенной поисковой системы.

Во многих трудах по истории английского языка отмечается бедность древнеанглийского языка заимствованными словами. Д. Кастовский отмечает, что с точки зрения этимологии древнеанглийская лексика характеризуется чрезвычайной гомогенностью, особенно по сравнению с современным английским: так, процент заимствованных слов в древнеанглийском составляет лишь 3% против 70% в современном английском [2, с. 294]. Однако в нашем корпусе древнеанглийских номинаций хранилищ процент заимствованных слов достаточно велик: удельный вес исконных и заимствованных наименований почти одинаков. Источники за-

имствований наименований хранилищ в эпоху древнеанглийского языка представлены в нижеследующей таблице.

Таблица – Количественное распределение древнеанглийских наименований хранилищ по источникам заимствования

№ п/п	Источник заимствования	Кол-во заимствованных наименований
1	латинский	7
	через латинский из греческого	1
2	французский	2
	через французский из латинского	2
3	кельтские языки	2
Общее количество заимствований		14

Основным источником заимствования наименований хранилищ в рассматриваемую эпоху служил латинский язык, который был первым по времени языком, пришедшим в соприкосновение с английским. Традиционно языковеды выделяют три латинских влияния в древнеанглийский период: латинские континентальные заимствования (нулевой период); латинские слова, проникшие в английский через кельтское посредничество (I период); латинские слова, проникшие в английский после введения христианства в Англии (II период) [3, с. 72–76]. Заимствование названий сосудов и хранилищ отмечается уже в так называемый нулевой период и продолжается на протяжении всего древнеанглийского периода. В нашем материале содержится 7 древнеанглийских заимствований из латинского: *bit* ‘кожаная бутылка, бутылъ’ (1000 г.) (др.-англ. *byt(t)* от ср.-лат. *buttis, butta*); *purse* ‘мешок или вместилище для денег’ (1100 г.) (др.-англ. *purs* от лат. *bursa*); *sack* ‘большой мешок из грубого льна, используемый для хранения или переноски зерна, муки и т. п.’ (1000 г.) (др.-англ. *sacc* от лат. *saccus*); *shrine* ‘коробка, ящик, сундук’ (1000 г.) (др.-англ. *scrin* от лат. *scrinium*); *sollar* ‘верхняя комната в доме; чердак (иногда используемый в качестве хранилища, например зерна)’ (897 г.) (др.-англ. *solor* от лат. *sōlārium*); *spert* ‘корзина для различных предметов’ (975 г.) (др.-англ. *sperte, spirte, spurte* от лат. *sporta*); *tun* ‘большая бочка, обычно для жидкостей (вина, пива) или для провизии’ (725 г.) (др.-англ. *tunne* от лат. *tuna, tonna*).

Одно наименование проникло в древнеанглийский из греческого через латинское посредничество: *chest* ‘коробка, сундук, ящик’ (700 г.) (др.-англ. *cest* ← лат. *cista* ← греч. *κίστη* ‘коробка, ящик’). Заимствование гре-

ческих слов через латинский язык было характерно для древне- и среднеанглийского периода.

Мы предполагаем, что большое количество латинских заимствований в исследуемой группе слов связано с семантическими особенностями данной лексики, которая представляет собой названия предметов, имеющих практическое назначение и необходимых в быту.

Помимо слов латинского происхождения в нашем материале содержатся два французских заимствования, проникших в язык в древнеанглийскую эпоху: *tonnel* (-ell) ‘бочка, бочонок для вина и др. продуктов’ (991–1002 гг.) (от фр. *tonel, tonnel*); *whitch* ‘ящик, коробка, сундук’ (от фр. *huche*) (1000 г.). В этот период старофранцузский представлял собой несущественный источник заимствований. Проникновение французских слов в древнеанглийский язык во многом связано с существованием тесных торговых и культурных отношений между Францией и Англией в конце X столетия.

Вероятно, в результате торговых отношений между Францией и Англией в древнеанглийский язык проникли также следующие латинизмы: *sester* ‘сосуд для жидкостей; (в др.-англ.) кувшин, банка; (в ср.-англ.) бочка, кадка’ (1000 г.); ‘мера жидкостей’ (909 г.); *pail* ‘ведро; бадья; кадка’ (1000 г.). Оба наименования заимствованы через французский из латинского.

Среди заимствованных номинаций имеются слова кельтского происхождения: *crock* (др.-англ. *cro(c)*) ‘глиняный горшок, кувшин или другой сосуд’ (1000 г.); *maund* (др.-англ. *mand, mōnd*) ‘плетеная корзина с одной или двумя ручками’ (725 г.). Мы условно относим последнее слово к кельтским заимствованиям, ввиду отсутствия у этимологов уверенности в его происхождении.

Итак, наименования хранилищ заимствовались древнеанглийским языком преимущественно из латинского, значительно реже – из французского; кельтский язык послужил незначительным источником наименований хранилищ в древнеанглийском языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. The Oxford English Dictionary [Electronic resource] / T. J. Benbow (project director), A. M. Hughes (senior editor). – 2nd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 1 electron. opt. disc (CD-ROM, v. 4.0, 677 Mb).
2. Kastovsky, D. Semantics and vocabulary / D. Kastovsky // The Cambridge History of the English Language: in 6 vol. – Vol. I.: The Beginnings to 1066 / ed. by Richard M. Hogg. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – P. 290–408.
3. Baugh, A. C. A History of the English Language / A. C. Baugh, T. Cable. – London : Routledge, 2005. – 447 p.

А. С. МАРУДОВА, А. М. ШАКУРОВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени
П. М. Машерова

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИДОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ГЛАГОЛА В АНГЛИЙСКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

*«...лишь усвоив в возможном совершенстве первоначальный
материал, т. е. родной язык, мы в состоянии будем
в возможном же совершенстве усвоить и язык иностранный,
но не прежде...»
(Ф. М. Достоевский)*

Одним из ведущих направлений современной лингвистики является сравнительно-историческое изучение языков, которое констатирует и устанавливает степень родства между разными языками, исследует диахронические процессы в истории языков, их групп и семей.

При сравнительно-сопоставительном анализе структур не только родственных, но и неродственных языков обнаруживаются сходства и различия, которые обусловлены соответственно общими и разными чертами в структурных моделях сравниваемых языков.

Выбранная нами тема кажется актуальной, поскольку находится в русле наиболее востребованных направлений современной лингвистики. Практическая направленность данного исследования позволяет преподавателю прогнозировать и предупреждать разнообразные ошибки, возникающие при изучении грамматики английского языка туркменоязычными студентами специальности «Русский язык и литература. Иностранный (английский) язык».

Цель данного исследования – провести сравнительно-сопоставительный анализ видовременных систем глагола в английском и туркменском языках.

Глагол (от лат. *verbum*) является одной из основных знаменательных частей речи, выражающей грамматическое значение действия (т. е. признака подвижного, реализующегося во времени) и функционирующей по преимуществу в качестве сказуемого [1, с. 104].

В Словаре лингвистических терминов под *глаголом* понимается часть речи, выражающая действие или состояние как процесс и характеризующаяся такими грамматическими категориями, которые указывают на отношение высказываемого к моменту речи, действительности, участникам речевого акта и т. п. (т. е. времени, наклонения, залога и др.), а также синтаксическим употреблением в функции сказуемого и особой системой формо- и словообразовательных моделей [2, с. 101–102].

В английском языке, который принадлежит к англо-фризской подгруппе западной группы германской ветви индоевропейской семьи, *глагол* (*The verb*) имеет следующие грамматические категории: *лицо* (person), *число* (number), *время* (tense), *вид* (aspect), *залог* (voice) и *наклонение* (mood).

Категория времени является доминирующей в английском языке. Всего образуется 12 временных форм: настоящему, прошедшему и будущему соответствуют по 4 разных по длительности, завершенности, регулярности действия. Ср.: в предложениях *I am swimming in the river now; I was swimming in the river when it started raining; I will be swimming in the river when you call me* – подчеркивается соответственно длительность действия, происходящего в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Отличительной особенностью английского языка является и то, что *категория вида* (совершенный/несовершенный) выражается посредством видо-временных форм, а не с помощью префиксов (*писал – was writing, had been writing; написал – wrote, had written*).

Грамматическая категория вида глагола в английском языке служит для выражения характера действия. Выделяют 4 формы: *простая* или *неопределенная* (*Simple/Indefinite*) – регулярное, повторяющееся действие; *продолжительная* (*Continuous*) – происходящее в данный момент, длящееся; *совершенная* (*Perfect*) – действие уже завершено к данному моменту; *совершенно-продолжительная* (*Perfect Continuous*) – действие длилось и завершилось прямо сейчас или очень недавно. Ср.: *Every day I do morning exercises in the open air; Today the river is flowing faster than usual; I have just done my home assignment; I have been reading an exciting book for two hours.*

Как известно, в английском языке выделяются четыре основные формы глагола (*Infinitive – Participle II – Past Participle – Participle I*), которые в сочетании со вспомогательными глаголами образуют все времена в действительном и страдательном залогах (*ask – asked – asked – asking, speak – spoke – spoken – speaking*). В зависимости от способа образования Participle II и Past Participle все глаголы делятся на *правильные* (*Regular Verbs*) и *неправильные* (*Irregular Verbs*). Ср.: *to hope – hoped – hoped, to close – closed – closed; to fall – fell – fallen, to choose – chose – chosen, to break – broke – broken.*

В туркменском языке, принадлежащем к огузской группе тюркской языковой семьи, *глагол* (*Islik*) обладает категориями *времени* (*Islik zaman*), *залога* (*Islik derejesi*), *наклонения* (*Islik sekili*), *лица* (*Islik yonkeme*), *числа* (*Islik sanlar*) и *сказуемости*.

Различаются *11 глагольных времен*: настоящее полное (долгая и краткая формы), настоящее совершенное (обыкновенное и отрицательное), будущее определенное, будущее неопределенное, условное, прошедшее определенное, обязательное, повелительное и интенциональное. Ср.: *Men duyn kitap okadym; Men her gur kitap okaýaryn; Men ertir seyilgahe gitjek; Men guzykly kino gorjek;*

Men mekdebe gitmedim, sewabi men yaramok; Men ozumi gowy duyuaryn; Egerde men gowy okasam, bilimli adam bolaryn; Men gowy ayal bolmaly.

В качестве показателей неопределенной формы используются суффиксы *-mak* и *-mek* (*bolmak* (быть), *oynamak* (играть), *unutmak* (забыть), *alynmak* (быть взятым), *bitirmek* (закончить), *begenmek* (радоваться)), выбор которых определяется принципом гармонии гласных.

Туркменскому языку присуща категория эвиденциальности, которая имеет четыре уровня: *прямое свидетельство, информация из вторых рук, косвенное свидетельство, догадки (домыслы)*. Ср.: *Eziz syrkaw lady* (говорящий лично видел больного Эзиза), *Eziz syrkawlapdyr* (говорящий слышал, что Эзиз заболел), *Eziz syrkaw* (Эзиз сказал говорящему, что он болеет), *Eziz syrkawlar* (говорящий думает, что Эзиз заболел).

Таким образом, при сравнительно-сопоставительном анализе видовременных форм глагола в английском и туркменском языках, очевидно, что различия между ними не велики. Тем не менее, наблюдаются следующие различия: в английском языке более разветвленная система времен, при этом категория времени является доминирующей; категория вида менее конкретна, т.к. компенсируется системой времен. Стоит отметить, что в системе видовременных форм глагола в английском языке находит свое отражение не только указание на настоящее, прошедшее и будущее время, но и характер протекания действия по отношению к заданному моменту. В туркменском языке, в отличие от английского, нет неправильных глаголов; присутствует категория эвиденциальности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. Хведченя, Л. В. Грамматика английского языка : учебное пособие / Л. В. Хведченя. – Минск : Изд-во Гревцова, 2011. – 480 с.

С. В. МІЛАЧ

Беларусь, Брэст, Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна

АДЛЮСТРАВАННЕ ФАЎНІСТЫЧНЫМІ ФРАЗЕАЛАГІЗМАМІ МАЎЛЕНЧАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ЧАЛАВЕКА (НА МАТЭРЫЯЛЕ БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОЎ)

Фаўністычныя фразеалагізмы (фразеалагізмы з кампанентамі-назвамі жывел) з'яўляюцца адной з самых шматлікіх і ўнутрана разнастайных груп

фразеалагічнага фонду: яны адлюстроўваюць шматвяковыя назіранні чалавека за знешнім выглядам і паводзінамі жывел, перадаюць адносіны людзей да іх “братоў меншых”, з’яўляючыся тым самым культурна-інфармацыйным фундам у кожнай мове.

Цэлы комплекс беларускіх і нямецкіх фразеалагічных адзінак (далей – ФА) з кампанентам-заонімам прысвечаны асэнсаванню маўленчай дзейнасці чалавека. Фразеасемантычнае поле “Гаварэнне і маўленчыя зносіны” з’яўляецца адным са складнікаў мікраполя “Чалавек як сацыяльная істота”. Вобразы жывельнага свету актыўна выкарыстоўваюцца для характарыстыкі заганаў маўлення, у першую чаргу, шматслоўнасці, пустаслоўя, брыдкаслоўя.

Бадай, самымі “гаваркімі” прадстаўнікамі фаўны з’яўляюцца птушкі. Не дзіўна, што менавіта яны ўвасабляюць празмерную балбатлівасць. Агульным для дзвюх моў з’яўляецца вобраз сарокі, балбатухі і пляткаркі: *стракоча як сарока; трашчаць сарокаю* ‘хутка гаварыць і перабіваць другіх’; *сарока на хвасце прынесла жарт. іран.* ‘пра навіну, весткі, атрыманыя невядома адкуль’; *як сарока на хвасце* ‘вельмі хутка (разносіць плеткі, чуткі, навіны і пад.)’; *wie eine Elster schwatzen* ‘балбатаць не змаўкаючы, трашчаць як сарока’; *etw. der Elster auf den Schwanz binden* ‘пусціць плеткі’ (літар.: прывязаць што-н. сароцы на хвост) і інш. Занадта шумным здаецца беларусам і ўдод: *балбоча як удод*, а немцам – шпак: *vergnügt sein [plaudern] wie Kantors Star* ‘трашчаць не змаўкаючы’ (літар.: быць вяселым (балбатаць) як кáнтарскі шпак); *der ist mit Staren gefüttert* ‘ён непапраўны балбатун’ (літар.: яго шпакі кармілі).

Акрамя таго, у беларускай мове празмерная гаварлівасць звязваецца з вобразамі некаторых свойскіх жывел: *усіх сабак перабрэша* ‘вельмі гаваркі, балбатлівы, языкаты’; *каб з сямі весак сабак пазганяў, то не збрэмуцца* неадабр. ‘хто-н. вельмі гаваркі, языкаты, дасціпны’; *пагаворна як свіння дворна* асудж. ‘вельмі, залішне (гаваркая)’, а таксама земнаводных і беспазваночных: *жаба (рак) на языку не спячэцца ў каго.* разм. неадабр. ‘хто-н. вельмі балбатлівы, не ўмее трымаць сакрэты’ і інш. Неадабральным абазначэннем пляткаркі з’яўляецца фразеалагізм *свіная пошта*.

Да вобраза “брахлівага” сабакі (беларуская мова) звяртаюцца таксама пры характарыстыцы чалавека, які дазваляе сабе брыдкасловіць, лаяцца: *на сабаку з рота скача (валіцца)* у каго. праст. неадабр. ‘хто-н. брыдка лаецца’; *аперазацца языком як сука хвастом* пагард. ‘моцна, невыносна сварыцца, абгаворваць каго-н. (пераважна пра жанчыну)’. У нямецкай мове падобную семантыку маюць ФА з кампанентам-арнітонімам: *schimpfen wie ein Rohrspatz / Rohrsperling* ‘пачаць моцна лаяцца; лаяцца на чым свет стаіць’ (літар.: лаяцца як аўсянка); *schimpfen wie ein (junger) Spatz* ‘лаяцца на чым свет стаіць’ (літар.: лаяцца як малады верабей). Справа ў тым, што аўсянка, седзячы ў чароце, нястомна “гаворыць”, а голас яе нельга назваць прыгожым. Яе бесперапынныя гукі былі жартаўліва вытлумачаны як лаянка.

Асаблівыя маўленчыя здольнасці прыпісваюцца салаўю. Ен, як майстар спеваў і ўладальнік найлепшага голасу, стаў у беларускай мове ўзорам красамоўнасці: *гаварыць як салавей з зязюлькаю; залівацца (заліцца) салаўем* разм. жарт. ‘гаварыць красамоўна, з вялікім захапленнем’.

У фаўністычнай фразеалогіі знайшла свае адлюстраванне і такая загана маўленчай дзейнасці чалавека, як пустаслоўе. Адзначым, што вобразная аснова пераважнай большасці фразем гэтай групы не ўвасходзіць непасрэдна да ўласцівасцяў жывел, як у папярэдняй групе. Тут, у прыватнасці, рэалізуецца семантычная сувязь “выконваць бессэнсоўныя дзеянні з жывеламі = гаварыць глупствы”, напрыклад, *круціць вала <за хвост>* праст. неадабр. ‘гаварыць што-н. недарэчнае, бязглуздае’; *рабой кабыле сон расказваць* ‘гаварыць небыліцы, недарэчнасць’; *даіць запушчаную карову* асудж. ‘гаварыць без толку і сэнсу, малоць пустое’.

Недарэчнасць маўлення перадаецца праз нерэальнасць сітуацыі або нечаканасць дзеяння: *блэхі кашляюць* іран. ‘што-н. гаварыць не да месца, не да толку, абы-што’; *пра жураўля на хвойцы расказваць* ‘гаварыць небыліцы, недарэчнасць’; *коніка выкінуць* ‘рабіць ці гаварыць што-н. недарэчнае, нечаканае’; *ляпаць / ляпнуць як вол на трэску* груб. ‘гаварыць абы-што, не да месца’ і інш.

Сярод нямецкамоўных фаўністычных фразем выяўлены два звароты, якія падкрэсліваюць схільнасць чалавека да пустых размоў і выдумкі: *wie eine Gans schnattern* ‘гаварыць глупствы, лухту’ (літар.: гагатаць як гусь); *einem vom Pferd erzählen* разм. ‘расказваць небыліцы, брахаць; рабой кабыле сон расказваць’ (літар.: расказваць каму-н. пра каня). Да гэтай групы прымыкае і ФА *über die Unsterblichkeit der Maikäfer reden (erzählen, philosophieren)* разм. жарт. ‘гаварыць пра што-н. нязначнае, пусцякі’ (літар.: гаварыць / расказваць / філасофстваваць пра бессмяротнасць хрушчоў).

У адрозненне ад групы ФА, якія рэалізуюць сему “гаварыць”, фаўністычныя фразеалагізмы з агульным значэннем “маўчаць” нешматлікія. Універсальным вобразам маўклівасці з’яўляецца вобраз рыбы, якая не можа або не хоча гаварыць: *маўчаць як рыба* разм. ‘зацята маўчаць’; *er ist stumm wie ein Fisch* ‘што-н. нямы (маўклівы) як рыба’. Тым не менш, семантыка гэтых устойлівых адзінак мае некаторыя адрозненні: у беларускай мове гаворыцца пра чалавека, здольнага ўпарта маўчаць, не выдаваць тайну, у нямецкай – пра чалавека, які не любіць многа гаварыць, моўчкі рэагуе на што-н.

Да “негаварлівых” жывел адносяцца таксама сыч і жаба: *маўчыць як сыч; маўчы як жаба ў карчы* ‘зусім маўчы’; *заняло як жабе на зіму* ‘зусім; пра таго, хто змоўк, перастаў удзельнічаць у размове’; *dasitzen wie der Frosch auf der Gießkanne* ‘быць немнагаслоўным, задуменым’ (літар.: сядзець як жаба на палівацы).

Маўчанне, у тым ліку, з прычыны крыўды з-за непрыемных выказванняў у свой адрас, асацыіруецца ў дзвюх мовах з праглынаннем жывелы: як *мух аб'еўшыся* 'маўкліва, без жадання гаварыць (сядзець)'; *глытаць (праглынуць) жабу (жаб)* праст. 'моўчкі, цярпліва зносіць крыўду, абразу, выслухоўваць непрыемнае'; як *жабу праглынуўшы* 'зусім (маўчаць)'; *eine / die Kröte /* (дыял.) *Krott schlucken* разм. 'моўчкі згадзіцца з чым-н. непрыемным, скарыцца' (літар.: праглынуць жабу (рапуху)). Фраземай нямецкай мовы адзначаецца таксама нясмеласць, скаванасць у выражэнні сваіх думак: *einen Ochsen auf der Zunge haben* разм. 'адчуваць сябе скавана, не адважваючыся сказаць што-н., задаць пытанне' (літар.: мець вала на языку). Прычынай недарэчнага маўчання становяцца ў беларускай фразеалогіі дзеянні некаторых жывел: *цяля язык аджавала* каму.; *цяляты (каровы) язык аджавалі (адкусілі)* каму. неадабр. 'хто-н. маўчыць, не можа ці не хоча гаварыць'.

Такім чынам, відавочна, што пры фразеалагічнай характарыстыцы вербальнай актыўнасці чалавека вобразы жывельнага свету адыгрываюць немалаважную ролю. Гэта звязана, з аднаго боку, са здольнасцю жывел выдаваць пэўныя гукі, што ў моўнай практыцы прыводзіць да параўнанняў з мовай чалавека. З другога боку, блізкасць некаторых жывел да чалавека прывяла да фарміравання і шырокага ўжывання ўстойлівых адзінак, у якіх праз апісанне розных дзеянняў з гэтымі жывеламі характарызуецца дзейнасць чалавека, у тым ліку і маўленчая.

Параўнанне ФА дзвюх моў дапамае вызначыць некаторыя прыярытэты ў маўленчых паводзінах двух народаў, а таксама тыя якасці і ўчынкі чалавека, якія выклікаюць неадабрэнне і непрыманне ў адпаведным моўным асяроддзі, што дазволіць пазбегнуць непаразуменняў у зносінах з прадстаўнікамі іншай лінгвакультуры.

И. Ф. НЕСТЕРУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КОРЕФЕРЕНТНОЙ НОМИНАЦИИ

В современных лингвистических исследованиях проблема номинативно-го варьирования находит широкое освещение. В качестве примера достаточно привести работы таких авторов, как W. Schneider (1976), K. Brinker (2001), М. М. Бахтин (1975), В. Г. Гак (1981), О. И. Москальская (1981), Г. В. Колшанский (2007) и др. При этом основное внимание уделяется рассмотрению номинативных возможностей естественного языка в конкретных

актах речи, видам и функциям контекста, а также вопросу кореферентности и т.д. Лингвистика текста предлагает еще один термин – рекуррентность, который осмысливается в качестве главного звена строения текста, создающего в нём кореферентную соотнесённость различных номинативных единиц, их ориентацию на один и тот же денотат. Особенно отчётливо это находит своё выражение в повторной номинации, которая может принимать различные формы реализации [1]. Человек является носителем информации о внешней референции, что соответствует общефилософскому положению о том, что человек относится к естественным объектам реально существующего мира. Говорящий, описывая внешнюю по отношению к нему референцию, присваивает себе формальный аппарат языка и при его помощи проявляет свою позицию, образуя центр внутренней референции [2]. Все это предопределило выделение в семантике языковых единиц, взаимосвязанных между собой, внешнюю по отношению к человеку референцию и одновременно внутреннюю референцию, как отношение говорящего к внешней референции или истолкование внешней референции.

В функционирующем языке картина номинации такова, что один и тот же денотат, по причине возможного придания ему (под воздействием интенции) разных признаков, даже в одном коммуникативном событии может обозначаться разными словами или разными номинирующими формами. Именно выбор признака, подлежащего актуализации в тексте, вместе с выбором формы номинации, является той задачей, решение которой осуществляется на различных участках формирования коммуникативного содержания текста. Таким образом, между кореферентными номинациями на семантическом уровне при употреблении синонимов чаще всего устанавливаются отношения равнозначности, отношения включения (при переходе от более широкого обозначения к более узкому и наоборот) и отношения пересечения (при наименовании объекта по его различным признакам) [1].

Повторная номинация обеспечивает не только кореферентность, но и выполняет текстообразующую функцию: она тематически и грамматически связывает компоненты высказываний и межфразовых единств. Если сравнивать определения первичной и повторной номинаций, то можно предположить, что повторная номинация дает больше возможностей для варьирования обозначения автором референта, выступая при этом важным средством выразительности в тексте. Однако повторная номинация не всегда является стилистически маркированной, т. к. может использоваться автором вследствие необходимости избежать повторения. Как писал В. Г. Гак: «... одно из основополагающих правил хорошего стиля состоит в необходимости избежать монотонности, однообразия в изложении» [1, с. 527]. А это достигается за счет варьирования обозначений при повторной номинации. В последнем случае она не несет экспрессивной нагрузки.

Характер повторных номинаций зависит от вида текста: они могут точно соответствовать именуемому референту по объему информации или расширять, уточнять его содержание. Это и имеют в виду исследователи, когда утверждают, что стили, опирающиеся на свои типовые тексты, различаются между собой не столько наличием специфичных элементов, сколько особенным их распределением [3, с. 148]. Рассмотрение кореферентных структур позволяет выявить не только особенности авторского отношения к персонажам, но и систему связей в тексте, более того, анализ семантики и символических смыслов, присущих именам собственным, в ряде случаев дает возможность рассмотреть специфику авторской модели мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гак, В. Г. К типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация. Общие вопросы / В. Г. Гак. – М. : Высшая школа, 1981. – 289 с.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : УРСС, 2002. – 448 с.
3. Нестерук, И. Ф. Повторная номинация в художественном дискурсе / И. Ф. Нестерук // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. материалов XIX Респ. науч.-практ. конф., Брест, 28 февр. 2015 г. : в 2 ч. Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: В. Ф. Сатинова [и др.]. – Брест: БрГУ, 2015. – Ч. 1. – С. 146–148.

С. А. ПИЛИПЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Мысль о том, что неточность языковых форм часто оборачивается языковой идеологией и может служить источником социальных конфликтов, не вызвала сомнения у ученых уже в 20-х годах XX столетия. Ученые писали о том, что языковая идеология, согласно которой мужское понимается как что-то первоначальное, а женское – как что-то производное, нарушает всякую логику и чувство справедливости.

Особенно большое значение проблема гендера приобретает в правовом и административном языке, так как язык правовых документов требует в особой мере конкретности, ясности, однозначности и точности в обозначении и интерпретации понятий.

Примеры языковой дискриминации женщин имеются и в других областях официального немецкого языка. Это особенно бросается в глаза при обозначении профессий. В лексикографические источники почти все названия профессий входят в мужской форме и только некоторые – в женской (например, *Kindergärtnerin*, *Hortnerin*, *Kosmetikerin*, *Stenotypistin*).

В немецком языке спецификация пола актуализуется, в первую очередь, грамматическими средствами. Здесь есть, во-первых, деривационная морфема *-in*, с помощью которой практически от каждой мужской формы можно образовать женскую: *Sportler – Sportlerin, Kanzler – Kanzlerin*.

Такое изменение по родам получило в языкознании последних лет название мовирование (нем. *Movierung*); этот термин именуется явление образования женской формы от номинаций лиц (живых существ) мужского пола с помощью словообразовательных средств [см. *Duden: movieren – Bildung einer weiblichen Personen-, Berufs- oder Tierbezeichnung mit einem Suffix von einer männlichen Form (z.B. Ministerin von Minister)*]. Дериват *-in* способствует четкому разграничению полов, устраняет неоднозначность, помогает избежать коммуникативных неудач.

Во-вторых, спецификации пола служат также полусуффиксы *-frau, -mann*. При этом в лингвистике отмечается, что женские и мужские формы, образованные от одного исходного слова, имеют в обществе различный статус: компонент *-frau* часто ассоциируется с «бесславной» деятельностью (*Abwasch-, Aufräume-, Wasch-, Garderoben-, Kinderfrau*); компонент *-mann*, как правило, – с социально престижной деятельностью (*Fach-, Geschäfts-, Staats-, Amt-, Finanz-, Handels-, Kaufmann*).

В последнее время появились «престижные» образования с *-frau* (*Fach-, Geschäfts-, Armeefrau, Kauf-, Amtfrau*), а номинация *Hausmann* приобрела новое значение (*Hausmann = einen Haushalt führender [nicht berufstätiger Ehemann]*); оба эти факта отражают изменение социально-тендерных ролей в немецком обществе.

В-третьих, оппозиция «маскулинность»/«фемининность» может выражаться через атрибутивные прилагательные *männlich, weiblich* (*männliches/weibliches Kind*).

Представители современной немецкой лингвистики выступают за гендерное реформирование языка, которое преследует два стратегических направления: нейтрализацию и феминизацию в языке.

Стратегия нейтрализации направлена на выработку нейтральных общих понятий для обозначения лиц мужского и женского пола (слова и словосочетания, содержащие половую или возрастную коннотацию, заменяются на нейтральные, например, *Lehrende, Hilfskraft, Familienmitglied, Elternteil*). Данная стратегия реформирования языка направлена на восстановление языковой симметрии в номинации лиц.

Некоторые лингвисты выделяют три ступени восстановления симметрии в языке. На первой ступени женщин именуют, используя мужскую форму: *Pilot, Komissar, Manager, Dirigent*. На второй ступени используется атрибутивная спецификация пола: *weiblicher Pilot*. На третьей ступени феминизация лексической единицы полностью реализована: *Pilotin, Bundeskanzlerin*.

Современная лингвистика выступает за официальную нормализацию языка и видит свою задачу в выявлении сексистских форм и выражений и нахождении альтернативных перифраз. Речь идет, в первую очередь, об эксплицитном и точном, дифференцированном обозначении лиц мужского и женского пола. Лингвисты настаивают на правиле: все наименования лиц мужского пола следует преобразовывать в лица женского пола, если они относятся к женщинам.

Развитие способов и средств точной экспликации лиц по гендерному признаку стимулируется прагматическими потребностями современного общества. Выдвинутое лингвистикой требование эксплицитной номинации женщин особенно актуально для официального делового и юридического языка и прежде всего при назывании профессии в объявлениях с предложением работы и в официальных списках специальностей, по которым осуществляется обучение.

Основными формантами феминизации выступают суффикс *-in* и (гораздо реже) полусуффикс *-frau*. Небывалая активизация словообразовательной модели с *-in*, обусловленная в значительной степени целенаправленным воздействием феминистской лингвистики на языковую политику немецкоязычных стран, отвечает стремлению к четкой половой идентификации лиц в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Duden – Deutsches Universalwörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de/woerterbuch>. – Дата доступа: 18.03.2019.

Э. В. РУБАНИЮК

Беларусь, Минск, Институт современных знаний имени А. М. Широкова

ЭЛЛИПС КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ АТТРИБУТ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЫ

Исследование эллипса зародилось в античности и продолжалось на протяжении всей истории науки о языке. Не проходящий интерес можно объяснить тем, что в эллипсе нашли свое отражение многие фундаментальные проблемы языкознания: язык и мышление, соотношение логики и грамматики, формы и значения [1, с. 3].

Эллиптичность, как проявление языковой экономии, есть один из основных принципов разговорного текстопорождения [2, с. 5]. В процессе элиминирования опускается все, что может быть в высказывании опущено. Причем подобный процесс экономии действует в разговорной речи на всех уровнях системы языка.

Традиционно признается, что к регулярно образуемым типам эллиптируемого предложения относят те, в которых отсутствуют главные члены предложения [2, с. 5]. Достаточно детально в научной литературе рассматривают и такие подвиды эллипсов: элиминация подлежащего, предиката, части предиката, подлежащего вместе с личным глаголом, личного глагола и всех актантов, элиминация предикатов и всех актантов [3, с. 9] и т. д.

Данное исследование посвящено употреблению эллипсов не в устной речи, где их появление давно признается и активно изучается [1, с. 3–4; 2, с. 3], а в письменной. Объектом исследования был избран рекламный текст в журнале “Reader’s Digest” за 2013 год. Цель исследования – определить структуру эллиптируемых предложений в рекламных текстах конкретного издания.

Журнал “Reader’s Digest” имеет постоянные рубрики, которые интересны широкому кругу читателей: новости из области политики, медицины и кулинарии, обзорные путешествия, интервью со знаменитыми личностями, острые репортажи с мест катастроф, репортажи о героизме наших современников, интересные судьбы простых людей и т. д. Особую популярность имеют рубрики: смех, факты, письма читателей, герои, словарь иностранных слов и т. д.

Многие рекламные тексты данного журнала представляют собой назывные предложения, в которых опускаются глаголы-предикаты: *Das Geheimnis glücklicher Paare. (Секрет счастливых пар.) Beste Freunde. (Лучшие друзья.) Offene Worte. (Искренние слова.) Tobender Sturm. (Бушующая буря.)* [4, с. 159].

Самой многочисленной оказалась группа рекламных текстов, в которых наличествовали как полные предложения, так и эллипсы. Например, назывными предложениями пестрят рекламы путешествий: *Grosse Momente. Ganz Exklusiv. Narag-Lioyd. Kreuzfahrten* [4, с. 135]. (*Значимые моменты. Все эксклюзивно. Нараг-Лийод (название фирмы). Круизы*). Эти эллипсы выделены большим размером шрифта, так что бросаются в глаза читателя, а внизу, мелким шрифтом – более подробная информация, оформленная уже полным предложением: *Weitere Informationen erhalten Sie in Ihrem Reisebüro und auf www.hikt.de* (*Дальнейшую информацию Вы получите в своем турбюро и в интернете по адресу www.hikt.de*).

В процессе анализа рекламных текстов особую группу составили рекламы, где комбинируются эллипсы, где опущен предикат, и где опущено подлежащее. Примером такой рекламы является реклама лекарственного средства Iberogast. Здесь сначала перечисляются имена существительные, обозначающие симптомы недомоганий, т. е. это назывные предложения с опущенными глаголами-связками, эллипсы: *Wird der Magen dir zur Last. Sodbrennen. Magenschmerz. Völlegefühl. Iberogast. Pflanzlich – Schnell wirksam* [5, с. 21].

(Если желудок стал тебе в тягость. Изжога. Боль в желудке. Чувство пресыщения. Iberogast. Растительное средство. Быстродейственное).

И далее опускается название препарата, формальное подлежащее, и перечисляются действия препарата:

- **beruhigt** die Magenerven (*успокаивает нервы желудка*)
- **entspannt** die Magenmuskeln (*расслабляет мускулы желудка*)
- **reguliert** die Magenbewegung (*регулирует деятельность желудка*)
- **normalisiert** die Säurenbildung (*нормализует образование кислоты*)
- **schützt** die Magenschleimhaut (*защищает слизистую оболочку желудка*)

По этой же модели строилась реклама обуви и лекарства от грибка.

Примером рекламного текста, где комбинируются разноструктурные эллипсы, является и реклама крема для лица фирмы Nivea: Seit über 15 Jahren DIE NR. 1 für reife Haut [6, с. 162]. (*Уже более 15 лет № 1 для зрелой кожи.*) Здесь явно опущен глагол, например, *является*, и подлежащее – *крем* или *название продукта*, которое легко считывается с баночек, изображенных на странице.

Но существуют и рекламные тексты, не содержащие эллипса. В качестве примера мы приводим такую рекламу дома престарелых: Ich bin ein Familiennensch. Meine Kinder und Enkel bedeuten mir alles. Seit ich im Augustinum wohne, genießen wir die gemeinsamen Stunden noch unbeschwerter [5, с. 2]. (*Я семейный человек. Мои дети и внуки значат для меня все. С тех пор как я живу в Аугустинуме, мы наслаждаемся совместными часами еще более беззаботно.*)

Все выше сказанное позволяет сделать следующие выводы. Практически в 79% текстов печатной немецкоязычной рекламы эллипсы надежно прописались, так что их можно признать неотъемлемым атрибутом немецкоязычного печатного рекламного текста. Рекламные тексты представляют собой:

- а) назывные предложения с опущенным глаголом-связкой;
- б) эллипсы с опущенным глаголом-предикатом комбинируются с полными предложениями;
- в) эллипсы с опущенным глаголом-предикатом комбинируются с эллипсами с опущенным подлежащим.

Но следует отметить, что существует и небольшой процент рекламных текстов, не содержащих эллипса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова, М. М. Прагматические характеристики эллипсисов (на материале современного английского языка): автореферат дисс. ... кандидата филологических наук / М. М. Давыдова. – Курск, 2012. – 22 с.
2. Расулов, З. И. Синтаксический эллипсис как проявление экономии языка: автореферат дисс. ... кандидата филологических наук / З. И. Расулов. – Самарканд, 2011. – 27 с.

3. Калиновская, А. Ю. Способы достижения эквивалентности перевода эллиптических предложений в русском и немецком языках (на материале современных пьес): автореферат дисс. ... кандидата филологических наук / А. Ю. Калиновская. – М., 2011. – 23 с.

4. Reader's Digest. – Februar 2013. – 162 S.

5. Reader's Digest. – März 2013. – 162 S.

6. Reader's Digest. – Mai 2013. – 162 S.

Т. И. СКОРОБОГАТАЯ

Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Современный немецкий язык характеризуется наличием большого количества фразеологизмов различных типов. В языкознании представлены различные классификации типов словосочетаний, составляющих фразеологический фонд языка. Однако основной признана классификация академика В. В. Виноградова, разработанная в 50-х годах XX века на материале фразеологических единиц русского языка. В. В. Виноградов делит по семантическому признаку все фразеологизмы на три группы [1, с. 140–165]: 1) фразеологические сращения; 2) фразеологические единства; 3) фразеологические словосочетания.

Дальнейшие исследования фразеологического фонда языка показали, что различия фразеологических единиц связаны в большинстве случаев со структурно-семантическими особенностями. Так в немецком языке, существует классификация И. И. Чернышевой, согласно которой по грамматической структуре можно выделить среди фразеологических единиц словосочетания; предикативные сочетания и предложения. Результат взаимодействия структуры, сочетаемости и семантического преобразования компонентов лежит в основе классификации, где выделяются фразеологические единства, фразеологические выражения, фразеологические сочетания [2, с. 39].

Материалом нашего исследования послужил Немецко-русский фразеологический словарь Л. Э. Биновича [3]. Методом сплошной выборки нами были выявлены следующие фразеологизмы с числовым компонентом: *null und nichtig* 'недействительный', *wie eine Eins stehen* 'стоять, вытянувшись в струнку', *auf zwei Hochzeiten tanzen* 'ловить двух зайцев, погнаться за двумя зайцами, сидеть на двух стульях', *sich jemanden drei Schritt vom Leib halten* 'не подходить, держаться на расстоянии', *seinen Dreier dazu geben* 'вставить и свое словечко', *das ist sein drittes Wort* 'об

этом он постоянно твердит, это у него с языка не сходит', *mit eins* 'вдруг', *fünf gerade sein lassen* 'снисходительно отнестись к ошибке, смотреть сквозь пальцы на допущенную неточность', *bis fünf Minuten nach zwölf Uhr* 'до самого последнего момента', *halb sieben sein* 'быть под хмельком', *in sieben Sprachen schweigen* 'как воды в рот набрать', *eine böse Sieben* 'фурия', *elf zu werfen* 'потерпеть неудачу', *die Zehn Gebote hinter die Ohren schreiben* 'дать по уху кому-либо', *mit fünf in die Zehn dividieren* 'съездить по физиономии кому-либо', *das kann der Zehnte nicht vertragen* 'не каждый это выдержит, стерпит', *dazu gehören zwei* 'необходимо обоюдное согласие', *in zwölfter Stunde* 'в самый последний момент', *alle viere von sich strecken* 'вытянуть ноги, растянуться', *verrückt und fünf ist neune!* 'дуракам закон не писан', *j-n bringen keine zehn Pferde irgendwohin / dazu, etwas zu tun* 'никакими силами не заставишь это сделать', *mit allen zehn Fingern nach etw. greifen* 'ухватиться за что-либо обеими руками', *alle fünf Finger nach etw. lecken* 'пальчики облизывать', *ein alter Fuchs geht nicht zum zweiten Mal ins Garn* 'старую лису второй раз в капкан не заманишь', *in allen vier Enden der Welt* 'по всему свету', *seine fünf Sinne beisammen haben* 'быть в здравом рассудке' и др.

Следует отметить, что продуктивность различных числовых компонентов в составе фразеологических единиц неодинакова. Так, например, наиболее продуктивными числовыми компонентами являются «один», «два» и «три» и их порядковые варианты. В единичных случаях нами зафиксировано использование следующих числовых компонентов и их вариантов: «тринадцать» – *jetzt schlägt's (aber) dreizehn!* 'это уже чересчур!'; «сто» – *vom Hundersten ins Tausendste kommen* 'перескакивать с пятого на десятое'; «девяносто девять» – *alle neunundneunzig treiben* 'предаваться всем порокам', «тысяча» – *ei der Tausend!* 'тысяча чертей' и др.

Фразеологические единицы с числовым компонентом в немецком языке возможно делить на *фразеологические сращения или идиомы* (*auf seinen fünf Augen beharren* 'упрямо отстаивать свое нелепое утверждение'), (*j-m einen Achter ins Hemd treten* 'избить кого-либо') и *фразеологические выражения* (*Er kann nicht bis fünf (drei) zählen* 'Он двух слов связать не может'), *фразеологические сочетания* (*eine böse Sieben* 'мегера, ведьма') и *фразеологические единства* (*auf zwei Hochzeiten tanzen* 'сидеть на двух стульях').

Среди фразеологизмов с компонентом число имеются фразеологизмы, соотносимые по структуре со словосочетанием (например, *dritte Zähne* 'искусственные зубы', *im siebenten Himmel sein* 'быть на седьмом небе от счастья', *den Sack bei den vier Zipfeln haben* 'быть хозяином положения') и фразеологизмы, соответствующие предложению (например, *vier Augen sehen mehr als zwei* 'одна голова хорошо, а две лучше'; *verrückt und fünf ist*

neune! ‘дуракам закон не писан’, *nun hat es aber zwölf geschlagen!* ‘теперь, однако хватит!’).

По структурному признаку фразеологизмы-словосочетания подразделяются на атрибутивные словосочетания (*mein zweites Ich* ‘мое второе я’), компаративные словосочетания (*wie zwei Turteltauben* ‘как два голубка’), различные предложные словосочетания (‘предлог + числительное + глагол’: *auf neunundneunzig sein* ‘быть в бешенстве’; ‘предлог + числительное с существительным + глагол’: *zur zweiten Natur werden* ‘войти в привычку’; ‘существительное + предлог + существительное’: *eine Eins mit Stern* ‘высшая похвала’), парные словосочетания (*doppelt und dreifach* ‘множественно; сторицей (высок.); очень и очень’), словосочетания модели ‘числительное + существительное + глагол’ (*sieben Sachen packen* ‘собрать свои пожитки’).

В составе предложения числовой компонент фразеологизмов может выполнять разнообразные синтаксические функции. Например, определение: *das ist sein drittes Wort* ‘об этом он постоянно твердит’; часть составного именного сказуемого: *aller guten Dinge sind drei* ‘Бог троицу любит’; подлежащее: *das kann der Zehnte nicht vertragen* ‘не каждый это выдержит, стерпит’.

Следует отметить, что в состав фразеологических единиц в качестве числового компонента могут входить наряду с числительным (количественными: *hinter etw., j-m drei Kreuze machen* ‘облегченно вздохнуть после чего-л., радоваться, что не нужно больше иметь дела с кем-л., чем-л.’ и порядковыми: *die erste Geige spielen* ‘играть первую скрипку, играть ведущую роль’) и другие части речи, например, существительные (*seinen Dreier dazugeben* ‘вставить свое словечко’), прилагательное (*eine Moral mit doppeltem Boden* ‘двойная мораль’), наречие (*doppelt und dreifach* ‘множественно; сторицей (высок.); очень и очень’).

Современный немецкий язык характеризуется богатством фразеологических единиц, среди которых разнообразием отличается группа фразеологизмов с числовыми компонентами. Числовые компоненты, входящие в состав фразеологизмов могут принадлежать к различным частям речи и выполнять разнообразные синтаксические функции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М. : Просвещение, 1977. – С. 140–165.
2. Чернышева, И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1970. – 200 с.
3. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. – М. : Аквариум, 1995. – 768 с.

А. Г. ТОРЖОК

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

КАТЕГОРИЯ ВИДА В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОМ И ДРЕВНЕСЛАВЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

В истории английского языка самым неизученным представляется древнеанглийский период, особое время в образовании первого стандартного английского языка (*first Standard Written English=West-Saxon*), полностью исчезнувшего после нормандского завоевания Британии [1, с. 34]. Этот первый стандартный язык настолько отличается от языка современного, что без специальной подготовки современный британец понять его не может.

Во время изучения письменных источников этого периода (поэма «Беовульф», Англосаксонские хроники, и т. д.) обращало на себя внимание не только присутствие в лексике языка древнеанглийского периода достаточно большого количества слов, часто максимально совпадающих с русскими, но и схожесть грамматических категорий единиц грамматического уровня, которым, как известно, свойственна наибольшая степень абстракции при формообразовании и которые, как традиционно считается, никак не могут быть заимствованы.

Сравнительный анализ грамматических категорий древнеанглийского языка с таковыми именно в русском (древнеславянском) языке возможен, во-первых, потому, что русский на протяжении веков изменился не так кардинально, как древнеанглийский. На это указывал профессор-санскритолог Делийского университета Дурга Прасад Шастри, считавший русский древнейшим диалектом праязыка Индии, санскрита: «В европейских и индийских языках нет таких средств сохранения древних языковых систем, как в русском» [2]. Это замечательное свойство языка, русского, «изменяясь, оставаться самим собой», отмечал один из ведущих лингвистов России, академик, О. Н. Трубачев.

И, во-вторых, некоторые английские исследователи [3] прямо указывали на то, что еще до вторжения англосаксов и ютов в Британию там уже имелись обширные поселения славян-вендов. И этот момент дает основания предположить, что германские племена пришли на уже подготовленную славянскую языковую почву.

Поэтому целью данной статьи является попытка обосновать предположение о том, что существовавшая в древнеславянском языке категория вида повлияла на образование этой категории в древнеанглийском языке или, возможно, была заимствована.

Изначально, как известно, в индоевропейском праязыке и общегерманском языке, отмечались глагольные виды, а не времена. Виды отличались

протеканием действия во времени и фактически заменяли временные формы. Например, конструкция *habban+past participle* выражала форму перфекта (*Maria hæfð gecoren ƿæt betste dæġ – Mary has chosen the best part*).

Древнеславянский (древнерусский) язык эпохи самых ранних его памятников кроме сложной системы времен имел формально выраженную категорию вида, связанную с этой временной системой. Ко времени складывания исходной системы языка в нем уже были определенные видовые отношения, охватывающие приставочные глаголы, для которых было характерно противопоставление по совершенному-несовершенному виду. Ведущим выступал несовершенный вид: он оформлялся у глаголов, производных от приставочных, с помощью определенных суффиксов, вносящих в них имперфективное значение. Первоначально приставки, сочетаясь с глаголом, не вносили нового видового значения, а служили лишь средством образования от данных глаголов новых слов с иным лексическим значением, например: *делать – сделать – переделать – подделать, уделать, наделать, выделать* и т. д.

В германских языках и, в частности в древнеанглийском, слова с аффиксами занимали особое положение, так как аффиксы меняли видовое значение слова, т. е. аффиксы в древнеанглийском языке выполняли же функции и имели же значения, что и аффиксы в древнеславянском языке, а глаголы с аффиксами, с точки зрения функции и значения представляли собой, в сущности, не что иное, как древнеславянские приставочные глаголы.

Средствами выражения категории вида в древнеанглийском языке служили аффиксы-приставки типа: *ge-, a-, be-, of/ofer-, us-, ut-*, например:

<i>weorpan</i> – бросать,	<i>ā-weorpan</i> – отбросить,
<i>wrītan</i> – писать,	<i>ā-wrītan</i> – описывать, выписывать
<i>seczan</i> – говорить,	<i>ā-seczan</i> объявлять,
<i>nīman</i> – брать,	<i>benīman</i> – убирать,
<i>rī(e)pan</i> – грабить,	<i>berīpan</i> – разграбить,
<i>fealdan</i> – гнуть,	<i>be-fealdan</i> – заворачивать,
<i>gān</i> – идти,	<i>began</i> – пересекать,
<i>dōn</i> – делать,	<i>ze-dōn</i> – сделать,
<i>sizlan</i> – плыть,	<i>ze-sizlan</i> – проплыть,
<i>dencan</i> – мыслить	<i>zeondencan</i> – размышлять,
<i>slēan</i> – бить,	<i>of-slēan</i> – убивать,
<i>drencan</i> – пить,	<i>ōferdrencan</i> – напоить,
<i>nīman</i> – брать,	<i>ōfernīman</i> – извлекать,
<i>weorpan</i> – бросать,	<i>oferweorpan</i> – отбрасывать назад,
<i>wairpan</i> (<i>gom.</i>) – вертеть,	<i>us-wairpan</i> – выбросить,
<i>fulljan</i> (<i>gom.</i>) – наполнять,	<i>us-fulljan</i> – опорожнить,
<i>reisan</i> (<i>gom.</i>) – поднимать,	<i>ur-reisan</i> –

(*ur-reisan* с *ur- < *uz-*; вероятно, в *z. us - s* в приставке восходит к более раннему *z*, которое подверглось оглушению, характерном для исхода слова) и другие аффиксы (напр. *ut-bringan*, *to-dealan*), прибавление которых к глаголу придавало ему значение законченности действия.

Как правило, различие вида несло за собой изменение лексического значения глагола. Приставки в древнеанглийском могли утрачивать свое значение и становиться лишь показателями грамматической формы, например, показателями совершенного вида глаголов.

Следует указать на то, что в древнеанглийском языке определенные префиксы служили также морфологическим средством образования основ переходных глаголов. Наиболее распространенным префиксом для этой цели являлся *be-*, который наделял глагол переходным значением. В качестве примера можно привести: *denčan* (думать) – *bedenčan* (обдумывать), *gān* (идти) – *begān* (пересекать), *būgan* (сгибаться) – *bebūgan* (огибать). Аффикс *ge-* встречался реже, но в некоторых случаях префикс *ge-* все же придавал переходное значение непереходному глаголу, например: *Ne tæg done tearc stede fugol geflēogan* – не может ту границу птица перелететь.

Несмотря на сравнительно небольшое количество аффиксов в древнеанглийском языке, необходимо заключить, что они также как аффиксы русского языка, использовались в качестве показателей грамматической формы слова и изменяли грамматическое значение слова.

Дело в том, что приставки этимологически связаны с предлогами. Предлоги же, как известно, в большинстве случаев выражали и выражают пространственные отношения, из которых затем развивается ряд значений и, в первую очередь, значения отношения ко времени.

Категория вида в древнеанглийском языке не была стройной и последовательной. Она не охватывала всего многообразия глаголов, что и привело к ее распаду в течение последующего периода и к образованию новых средств выражения законченности действия. В дальнейшем категория вида была утрачена, поскольку приставки, которые не несли изменения лексического значения глагола, были редуцированы. В ходе развития древнеанглийского языка категория вида перешла в категорию времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Berndt, R. A History of the English Language / Rolf Berndt. – unverand. Aufl.- Leipzig : Verlag Enzyklopadie, 1989. – 240 s.
2. Материалы конференции Общества индийской и советской культуры (округ Мирут, 22–23 февраля 1964 года, г. Газиабад, Уттар Прадеш) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lsvsx.livejournal.com/351831.html>. – Дата доступа: 18.03.2019.
3. Shore, T. W. Origin of the Anglo-Saxon Race / T. W. Shore. London, Elliot Stock. – 1906. – 86 p.

М. В. ЯРОШУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

МАНИПУЛИРОВАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Феномен манипуляции играет важную роль в политическом дискурсе, поскольку с его помощью достигается основная цель политического дискурса – завоевание и удержание власти. Манипуляцию Е. Л. Доценко понимает как «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [1, с. 23].

Таким образом, манипулирование рассматривается как процесс использования людей для реализации собственных целей. Адресаты в таком случае превращаются в объекты манипулирования, воля которых не имеет для манипулятора значения. Действия, совершаемые над манипулируемым, неведомы, а зачастую и скрыты от него. Целью любой манипуляции является скрытое побуждение человека к определенным действиям, к изменению системы взглядов, ценностей и установок. Манипуляция успешна тогда, когда манипулятор сохраняет иллюзию свободы выбора решений и манипулируемый не осознает самого факта воздействия и полагает, что он действует по собственной воле.

Основным орудием манипулирования в политическом дискурсе является язык. О. Н. Быкова характеризует речевое манипулирование как «вид языкового воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [2, с. 99]. Способы языкового манипулирования разнообразны и осуществляются на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Но, безусловно, самым широким является лексический уровень манипулирования.

Высоким манипулятивным потенциалом обладают эвфемизмы. Под эвфемизмом понимается «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное» [3, с. 831].

Определим основные функции эвфемизмов в политическом дискурсе. Собственно-эвфемистическая функция связана с существованием табуированных лексических единиц, которые коммуникатор боится употреблять в своей речи. Самым высоким показателем табуированности является тема смерти.

Интенциональная функция используется для манипулирования сознанием адресата, что помогает говорящему утаить информацию. В данном случае эвфемизмы используются преимущественно для отвлечения от той или иной де-

тельности, носящей негативный характер. Особенно остро это проявляется при описании военной агрессии. Эвфемизация помогает представить эту ситуацию в более выгодном свете.

Контактоустанавливающая функция проявляется в намерениях политического деятеля установить контакт с аудиторией. Избегая прямых наименований, которые могут оттолкнуть адресата, политик создает условия для продуктивного общения с помощью эвфемистической лексики. Например, Х. Клинтон активно использует эвфемизмы с целью реализации политической корректности, создавая тем самым модель идеальных людей в идеальном обществе: *“And we are going to reach out to every boy and girl, as well as every adult, to bring you in to working on behalf of our country”* (Presidential Debate at Washington University, October 9, 2016).

В настоящее время метафора рассматривается как когнитивный инструмент, структурирующий мышление человека, а также создающий его картину мира. Метафорический образ позволяет человеку осмысливать окружающий мир посредством уже имеющихся образов.

Интерес к изучению когнитивных метафор в рамках политической лингвистики объясняется тем, что данное средство является мощным инструментом воздействия на сознание аудитории.

Подробную классификацию политических метафор изучил А. П. Чудинов, который выделил четыре тематические группы:

- Группа антропоморфных метафор, к которой относятся следующие тематики: «Физиология», «Болезнь», «Семья».
- Группа артефактных метафор, к которым принадлежат метафоры тематики «Дом», «Механизм».
- Группа природных метафор, связанных с флорой и фауной.
- Социальные метафоры, связанные со сферой «Преступность», «Война», «Театр», «Игра», «Спорт» [4].

В политическом дискурсе метафора не только придает выразительность речи политика и способствует ее запоминанию, но и помогает понять сложные политические реалии.

Так, К. Д. Ландсхеер отмечает, что по частоте использования метафор можно судить об экономическом положении в стране. Согласно ее гипотезе, частое использование метафор свидетельствует о наличии кризиса в стране [5].

В следующем примере намек на гастрономическую тему (съесть скандал на завтрак) показывает, что на языке политических метафор «съесть» – означает победить: *“Republicans must realize that scandals don’t weaken Hillary Clinton; they only make her stronger. Hillary Clinton eats scandals for breakfast* (Bill Maher, September 22, 2015).

Метафоры, понятийной сферой которых являются деньги, были и остаются популярными. Так, Дональд Трамп метафорически сравнивает предвыбор-

ную компанию Хиллари Клинтон «с ложью стоимостью в 38 миллионов долларов», что добавляет оттенок язвительности и иронии его выступлению: «*I don't think I've ever heard so many horrible things said about me in one week. 38 million dollars worth of horrible lies*» (Donald Trump, Victory Speech, Press Conference after Winning Mississippi, Michigan, March 9, 2016).

Как мы видим, метафора – один из наиболее существенных методов воздействия на аудиторию, а использование концептуальной метафоры в политическом тексте позволяет перестраивать сознание адресата.

Особой популярностью в политических выступлениях пользуется ирония, позволяющая политике не только придать выразительность своему выступлению, но и поддержать политический имидж. Политические деятели, которые не воздерживаются от иронии в своих политических выступлениях, имеет более успешную карьеру, чем те, кто следует строгой официальности в коммуникации. Политическая ирония является важной составляющей языковой личности. Она содействует преодолению дистанции между политическим деятелем и аудиторией, а также делает его речь более доступной и выразительной [6]. Ирония, будучи одним из средств речевого манипулирования, «представляет собой синтез идеологического процесса и лингвистического явления, функционирующий в политическом дискурсе как механизм смыслопорождения и интерпретации политических реалий» [7, с. 182]. Сегодня ирония трактуется не только как вид тропа, а именно как «дискурсивное явление, которое позволяет говорящему передать значение, противоположное буквальному, не будучи при этом грубым и прямолинейным, с целью произвести юмористический, иронический, саркастический эффект – в зависимости от того или иного контекста высказывания» [8].

Many of you know that I got my name, Barack, from my father. What you may not know is: Barack is actually Swahili for "That One". And I got my middle name from somebody who obviously didn't think I'd ever run for presidency (Barack Obama 2008, Al Smith Dinner). В данной цитате показное хвастовство соседствует с долей самоиронии – намек на среднее имя Хуссейн (неприятная аналогия с Саддамом Хуссейном).

Таким образом, основная цель манипулятивных стратегий – воздействие на электорат. Наиболее часто в политическом дискурсе используются стратегии самопрезентации и борьбы за власть. Текст политического выступления богат различными лингвистическими приемами, стратегиями и тактиками, которые направлены на достижение прогнозируемого результата.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, 1997. – 344 с.
2. Быкова, О. Н. Языковое манипулирование / О. Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – 1991. – № 1. – С. 99–103.

3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1978. – 847 с.
4. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 155 с.
5. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале / А. П. Чудинов // Рус. Речь. – 2001. – № 1. – С. 34–41.
6. Landtsheer, Ch. de. Function and the Language of Politics. A Linguistics Uses and Gratification Approach / Ch. de Landtsheer // Communication and Cognition. – 1991. – Vol.24, № 3/4.
7. Дмитриев, А. В. Социология политического юмора / А. В. Дмитриев. – М. : РОССПЭН, 1998. – С. 94–147.
8. Горностаева, А. А. Политика и ирония: совместимость и взаимодействие / А. А. Горностаева. – М. : ИПЦ «Маска», 2015. – 205 с.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

М. У. ГУЛЬ

Беларусь, Брэст, Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна

ЗАПАЗЫЧАННІ Ў СКЛАДЗЕ БЕЛАРУСКАЙ ПЕДАГАГІЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ

Запазычванне з іншых моў з’яўляецца адным з важных спосабаў узбагачэння лексічнага складу роднай мовы. Да разрады запазычаных слоў адносяць як словы, што прыйшлі ў мову без змен, так і словы, што былі зменены падчас запазычвання і маюць адрозненні ад адпаведных прататыпаў. Э. Хаўген вылучаў 2 асноўныя тыпы запазычанняў: запазычаныя словы (loanwords) і запазычаныя зрухі (loanshifts). Запазычаныя словы падзяляюцца на “ўласна запазычаныя словы” (pure loanwords) і “гібрыдныя запазычанні” (loanblends) у залежнасці ад таго, пераносяцца іншамоўныя марфемы поўнасцю ці часткова [1, с. 354]. Запазычаныя зрухі суадносіліся з семантычным запазычваннем, калькаваннем.

У артыкуле вядомага рускага лексіколага Л. П. Крысіна запазычванне разглядаецца як працэс пераходу розных элементаў з адной мовы ў другую, у выніку якога засвойваюцца пэўныя адзінкі розных моўных узроўняў – фаналагічнага, марфалагічнага, лексічнага, семантычнага і сінтаксічнага. Вынікам гэтага працэсу з’яўляюцца розныя віды запазычанняў: 1) лексічнае – запазычванне слова, найбольш часты выпадак; 2) запазычванне фанемы, самы рэдкі від; 3) запазычванне марфемы; 4) сінтаксічнае запазычванне – уплыў іншамоўных сінтаксічных канструкцый на пабудову фразы; 5) семантычнае запазычванне – калькаванне. Усе вышэйадзначаныя віды запазычанняў знаходзяцца ў іерархічнай залежнасці і ўзаемасувязях [2, с. 108–109].

Іншамоўныя тэрмінаэлементы (*макра-*, *мікра*, *неа-*, *полі-* і інш.), іншамоўныя прэфіксы (*анты-*, *дэ-*, *ін-*, *рэ-* і інш.) былі перш за ўсе запазычаны мовай у пэўны перыяд яе развіцця. Іншамоўныя тэрмінаэлементы і афіксы актыўна выкарыстоўваюцца для намінацыі новых прадметаў і з’яў. У выніку ўтвараюцца своеасаблівыя “тэрміны-гібрыды”: адбываецца аб’яднанне асноў і прэфіксоідаў рознага паходжання. Мы адносім такія словы да лексікі іншамоўнага паходжання. Запазычанні ў “чыстым выглядзе” – гэта словы, якія прыйшлі з іншай мовы без змен, у

тым выглядзе, у якім яны існавалі на момант запазычвання, ці са зменай афіксаў, якая суправаджала запазычванне.

Беларуская педагагічная тэрміналогія зафіксавана ў *Кароткім руска-беларускім слоўніку тэрмінаў педагагікі* (А. М. Лапкоўская // Беларуская мова (прафесійная лексіка). – Гродна, 2009. – С. 235–264).

Тэрміны-запазычанні шырока прадстаўлены ў беларускай педагагічнай тэрміналогіі; яны называюць раздзелы педагагікі (*дыдактыка, метадалогія*), якасці і ўласцівасці (*аўтарытарнасць, адаптаванасць, гуманнасць*), псіхічныя з’явы (*аўтаагрэсія*), віды тэрапіі (*арттэрапія, гештальттэрапія*), напрамкі ў педагагічнай тэорыі (*біхевіярызм*), розныя падыходы і напрамкі ў сучаснай навуцы (*сінергетыка, сцыенцізм*), тыпы тэмпераменту (*меланхолік, сангвінік*) і інш.

З генетычнага пункту гледжання большая колькасць запазычаных тэрмінаў у педагагіцы – гэта тэрміны грэка-лацінскага паходжання. Беларуская педагагічная тэрміналогія ўключае значную колькасць лацінізмаў (*агрэсія* (лац. aggressio = напад), *адаптацыя* (лац. adaptatio = прыстасаванне), *акселерацыя* (лац. acceleratio = паскарэнне), *алгарытм* (лац. ад араб. algorithmus ад араб. al-Chwârizmi = імя матэматыка), *амбіцыя* (лац. ambitio), *амбідэкстрыя* (ад лац. ambo = абодва + dextera = правая рука), *анатацыя* (лац. annotatio = заўвага), *апрабацыя* (лац. approbation), *апערцэнцыя* (ад лац. ad=да + perceptio = успрыяцце), *атрацыя* (лац. attraction = прыцягванне), *аўтызм* (лац. autismus ад гр. autos = сам), *афект* (лац. affectus = душэўнае хваляванне, страсць), *афектацыя* (лац. affectatio), *гласарый* (лац. glossarium) і інш.).

Вялікі пласт даследаваных тэрмінаў адносіцца да грэцызмаў: *акмеалогія* (гр. акме = вяршыня + гр. logos = вучэнне), *аксіялогія* (гр. axia = каштоўнасць + гр. logos), *аналіз* (гр. analysis = раскладанне), *андрагогіка* (ад гр. aner, andros = чалавек + ago = вяду), *андрагенія* (ад гр. aner, andros = чалавек + ginesthai = станавіцца), *анамалія* (гр. anomalia = няроўнасць), *антрапакасізм* (ад гр. anthropos = чалавек + гр. kosmos = Сусвет), *антрапалагізм*, *антрапалогія* (ад гр. anthropos = чалавек + гр. logos), *апатыя* (гр. apatheia), *архетып* (гр. archetypon = арыгінал), *бібліятэрапія* (ад грэч. biblion = кніга + гр. therapeia = лячэнне), *геданізм* (ад гр. hedone = задавальненне), *генатып* (ад гр. genos = род + typos = адбітак, вобраз), *герменеўтыка* (гр. hermeneutike), *герагогіка* (ад гр. heron, -ntos = стары + ago = вяду), *гімназія* (польск. gimnazjum ← лац. gymnasium ← гр. gymnasion), *гіпотэза* (гр. hypothesis = меркаванне), *дыялог* (гр. dialogos), *дыдактагенія* (ад гр. didasko = вучыць, genesis = паходжанне) і інш.

У тэрміналогіі педагагікі выяўлена значная колькасць галіцызмаў: *акрэдытацыя* (фр. accreditation), *актуалізацыя* (фр. actualisation), *альтруізм* (фр. altruisme), *анкета* (фр. enquête), *атыцюд* (фр. attitude), *бар’ер* (фр. bar-

rière), *валіднасць* (фр. *validité*), *вербалізацыя* (фр. *verbalisation*), *верыфікацыя* (фр. *verification*), *віктымалогія* (фр. *victimologie*), *гуманізм* (фр. *humanisme*), *гуманізацыя* (фр. *humanisation*), *дэадаптацыя* (фр. *désadaptation*), *дэлінквент* (фр. *délinquant* ← лац. *delinquens*), *дыдактыка* (фр. *didactique* ← гр. *didaktike*), *дымарфізм* (фр. *dimorphisme* ← гр. *di(s)* = двойчы + *morphe* = форма) і інш.

Англіцызмы (*афіліяцыя* (ад англ. *affiliate* = далучацца), *біхевіярызм* (англ. *behaviourism*), *дальтан-план* (англ. *Dalton Plan*), *дэпрывацыя* (англ. *deprivation*) і інш.) і тэрміны нямецкага паходжання (*вундэркінд* (ням. *Wunderkind*), *геіштальт* (ням. *Gestalt* – форма, вобраз, структура), *група* (ням. *Gruppe*) і інш.) прадстаўлены меншай колькасцю адзінак.

У даследаванай тэрміналогіі зафіксаваны і тэрміны-гібрыды: *аўтаагрэсія* (ад грэч. *autos* = сам + лац. *aggressio*), *арттэрапія* (англ. *art* = мастацтва + гр. *therapeia* = лячэнне), *валеалогія* (ад лац. *valeo* = здаровы + гр. *logos*), *геіштальттэрапія* (ням. *Gestalt* + гр. *therapeia*), *дэфекталогія* (ад лац. *defectus* = дэфект + гр. *logos*) і інш.

Такім чынам, запазычанні складаюць значны пласт у беларускай педагагічнай тэрміналогіі. Дысцыпліны гуманітарнага цыкла, як правіла, фарміруюцца на аснове класічных еўрапейскіх традыцый, таму заканамерна ўключаюць значную колькасць тэрмінаў грэка-лацінскага паходжання. Характэрнай з’явай для тэрміналагічнай намінацыі з’яўляюцца тэрміны-гібрыды, якія аб’ядноўваюць кампаненты рознага паходжання.

СПІС ВЫКАРАСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Хауген, Э. Процесс заимствования / Э. Хауген // Новое в лингвистике. Вып. 6 : Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – С. 344–382.
2. Крысин, Л. П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» / Л. П. Крысин // Развитие лексики современного русского языка / АН СССР. Ин-т рус. яз. ; под ред. Е. А. Земской [и др.]. – М., 1965. – С. 104–116.

Л. Д. ГРУШОВА, Л. В. КАЖЕКИНА, А. В. БУРАК

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ И СПОСОБНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Целью обучения иностранному языку на современном этапе является подготовка и воспитание активного участника межкультурной коммуникации на основе интеграции языковой и культурной подготовки.

Язык не существует вне культуры, он является частью культуры, отражая культуру человека и его картину мира, хранит культурное наследие, передавая его из поколения в поколение. И. Гердер называет язык «зеркалом народа», а В. Гумбольдт видит в нем «дух народа», особое мировоззрение и специфический способ мышления. «Особенность духа и строение языка какого-либо народа, – указывает В. Гумбольдт, – так между собой внутренне связаны, что если бы одно из них было дано, второе должно быть из него выведено. Язык является также внешним проявлением духа народов. «Язык – это их дух, а их дух – это их язык. Никогда не удастся в достаточной степени выразить их идентичность» [1, с. 147].

В языке отображается не только окружающая человека действительность, не только образ его жизни, но и общественное самосознание народа, национальный характер, традиции, обычаи, система ценностей. В процессе изучения иностранного языка расширяются границы кругозора вследствие получения языковых знаний, умений, навыков и сведений о культуре народа, язык которого изучается.

Язык и культура – это ключевые понятия для обучения иностранному языку, целью которого является формирование коммуникативной компетентности студентов, то есть готовности и способности общаться на иностранном языке. Иностраный язык обладает широкими возможностями в процессе формирования общекультурных компетенций и, прежде всего, учебно-познавательной, коммуникативной и межкультурной.

Основными составляющими межкультурной компетенции являются: знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной социокультуры и владение навыками межкультурного общения.

Вопросами обучения общению/коммуникации с учетом его коммуникативных особенностей занимаются И. М. Бим, Н. Ф. Бориско, Е. М. Верещагин, В. А. Верещагина, И. В. Гурвич, И. А. Зимняя, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов, Е. М. Розенбаум, Т. Е. Сахарова, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Терминасова, И. А. Халеева и др. Так, по мнению В. В. Сафоновой, межкультурная коммуникация – это функционально обусловленное взаимодействие людей, которые выступают носителями культурных сообществ в силу осознания ими своей принадлежности к разным геополитическим, национальным, религиозным сообществам, а также социальным субкультурам [2, с. 19].

Главной проблемой в обучении иностранному языку становится формирование готовности и развитие способности к культурному взаимопониманию, взаимодействию, межкультурной коммуникации, то есть умение устанавливать контакты: поставить вопрос, понимать адресованный собеседником вопрос, умение поддерживать беседу, умение импровизировать, выражать личное отношение к фактам иноязычной культуры, к оценке по-

ведения представителей иной культуры. Для этого необходимо владеть языковыми формами иностранного языка, достаточным лексическим минимумом, а главное, необходимым культурным багажом и межкультурными компетенциями, например: иметь представление о культуре страны изучаемого языка, о системе ценностных ориентиров, традициях, культурных различиях, особенностях менталитета носителей других культур.

Межкультурное развитие студентов осуществляется в большей мере при активном использовании лингвострановедческих материалов, обеспечивающих усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, включающих в себя разнообразные познавательные сведения об истории, литературе, искусстве, быте, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка, что способствует усвоению культурного кода народа данной страны.

Именно учитель как «интерпретатор чужой культуры и носитель родной» должен делать все от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному» [3, с. 57]. Учитель должен выступать в роли «медиатора культур» – специалиста по межкультурной коммуникации, посредника между культурами, обладающего определенным набором личностных качеств, глубоких познаний в области культуры своей страны и страны преподаваемого языка, способного к осуществлению подготовки учащихся к межкультурному взаимопониманию и взаимодействию [4, с. 18].

В иноязычном образовании происходит поворот к культурологическому компоненту, когда овладение иностранным языком рассматривается как приобщение к иной культуре. Межкультурная компетенция затрагивает и поведенческую сферу человека. Студент должен осознавать различия между культурами, осваивать правила речевого и неречевого поведения, знать и понимать события, связанные с важностью каких-то культурных фактов для народа страны изучаемого языка, чтобы своим некомпетентным высказыванием или жестом не вызвать негативной реакции иноязычного собеседника.

Задача преподавателя – не только сообщать знания о фактах культуры, но и развивать способности, формировать умения и навыки межкультурного общения. С этой целью преподавателю необходимо включать в учебный процесс задания, связанные с формированием навыков общения, например:

– вооружение студентов необходимым набором выражений, клише, реплик, с помощью которых начинается и поддерживается общение;

– снабжение студентов необходимыми знаниями о различиях в культурных кодах взаимодействующих стран, так как незнание культурных различий или несоблюдение норм общения ведет к заминкам или пре-

кращению коммуникации и создает неблагоприятное впечатление о собеседнике;

– использование учебных материалов, содержащих примеры межкультурного взаимодействия собеседников;

– создание имитационных ситуаций общения, предполагающих вступление студентов в межкультурное общение с преподавателем, с приглашенными аспирантами-иностранцами, с вымышленными представителями страны изучаемого языка;

– ознакомление студентов с внеязыковой информацией, без которой невозможно общение и взаимопонимание на межкультурном уровне.

И только после овладения студентами всей совокупностью языковых знаний, умений, навыков и приобретения речевого опыта возможно проявление у студентов готовности и способности к межкультурному общению как существенных составляющих межкультурной компетенции, связанной с желанием и умением осуществлять активное общение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 1984. – 397 с.

2. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17–19.

3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : ООО «Лексис», 2003. – 181 с.

4. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371 с.

А. С. ДЕМЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Начиная со своего возникновения, кино наряду с литературой и музыкой играет немалую роль в жизни общества. В настоящее время можно заметить, что кино как отдельный вид искусства оказывает колоссальное влияние на культуру и общество. И если раньше зритель в основном довольствовался образцами кинематографа той страны, жителем которой он является, то со временем в кинотеатрах стали появляться фильмы из других стран. Но с возможностью смотреть кино зарубежных авторов возникла новая проблема: перевод самого фильма и его заголовка. Более того, пе-

ревод заголовка порой становился большей проблемой, чем перевод фильма. Ведь перевод, по определению Романовой «представляет собой пере-выражение исходного текста средствами другого языка. Основной задачей перевода является максимально полная передача информации, заложенные в оригинале».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в идеале тот, кто видит или слушает перевод, должен получить такой же объем информации и подвергнуться такому же эмоциональному воздействию, как и читатель или слушатель оригинала.

Заголовок же позволяет зрителю понять, стоит ли смотреть данный фильм, то есть, если можно так выразиться, является рекламой фильма и выполняет следующие функции:

- сигнальную (привлекает внимание читателя);
- информативную (дает представление о смысле фильма);
- содержательную (передает основную тему или идею) – обуславливает связь заголовка со всем содержанием фильма;
- тематизирующую (заголовок – основное действующее лицо или группа лиц; событие, которое является центром действия; время или место действия [1, с. 79]).

Поскольку заголовок киноленты играет значительную роль в передаче и понимании фильма, а также поясняет заложенную в него идею, данное взаимодействие со зрителем возможно при условии удачной формулировки названия кинофильма, а, следовательно, переводчик должен быть максимально внимателен при переводе заголовка фильма.

Рассмотрим трудности, возникающие при переводе названий фильмов. Одними из наиболее важных факторов при переводе заголовков являются лингвокультурологические, или, как их еще называют, лингвоэтнические.

Согласно Л. К. Латышеву существуют следующие факторы, относящиеся к лингвоэтническому барьеру:

- несовпадение норм ИЯ и ПЯ;
- различие систем ИЯ и ПЯ;
- расхождение преинформационных запасов носителей ИЯ и ПЯ;
- несовпадение речевых норм (узусов) носителей ИЯ и ПЯ [1, с. 192].

При переводе названий фильмов используются разные стратегии. Самая простая стратегия перевода – это прямой перевод названий фильмов на русский язык, или же калькирование. Чаще всего ее используют при отсутствии социокультурного фактора, затрудняющего понимание нашего зрителя. Фильм “*Domino*”, который вышел в прокат под названием «*Домино*», является ярким примером использования стратегии калькирования. Существует две разновидности данного перевода: транслитерация (воспроизведение по буквам) и транскрипция (воспроизведение по звукам).

Следующая стратегия – трансформация, – незначительное изменение названия, что обусловлено различными факторами: лексическими, стилистическими, функциональными, прагматическими. Например, перевод названия может сопровождаться смысловой адаптацией, при которой дословный перевод может вызвать недоумение и не позволит передать смысл фильма. В этом случае данный барьер возможно преодолеть заменой, добавлением или опущением лексических элементов, которые связаны с сюжетом фильма. Например, фильм “*Last Night*”, вышедший в русскоязычном прокате под названием «*Прошлой ночью в Нью-Йорке*». Упомянем и следующие киноленты: “*Brave*” – «*Храбрая сердцем*», “*17 Again*” – «*Пане снова 17*». Такая особенность перевода способна в разы повысить интерес к картине. “*Leon: The Professional*” – «*Леон*», “*A Love Song for Bobby Long*” – «*Любовная лихорадка*». В данном случае удаляются лексически избыточные компоненты. Но важно помнить, что при смысловой адаптации важно не отклоняться от оригинального названия и не переусердствовать в творческой адаптации названия.

Третья стратегия – это замена названий фильмов из-за невозможности передать прагматический смысл исходного текста. Прагматическая адаптация вызывается определенными пластами лексики, которые несут определенную смысловую нагрузку, которая становится непонятной при дословном переводе. Так, “*The Cinderella Man*” звучит как «*Нокдаун*», а не «*Золушкин*» или «*Золушкамен*»; “*Factory Girl*” – «*Я соблазнила Энди Уорхола*», а не «*Фабричная девушка*»; “*LOL*” – «*Лето. Одноклассники. Любовь*», а не просто – «*Лол*».

В ходе данного исследования были определены особенности перевода названий фильмов, обозначена основная классификация стратегий переводов: стратегия замены, трансформации и калькирования. В ходе практической работы был сделан вывод, что чаще всего при переводе названий фильмов используется стратегия замены, так как данная стратегия позволяет перевести название фильма более привлекательно для аудитории, но часто полученное название не отражает сюжет фильма и задумку автора данной картины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Латышев, Л. К. Технология перевода/ Л. К. Латышев. – М. : НВИ – ТЕЗАУРУС, 2007. – 280 с.
2. Особенности перевода названий англоязычных фильмов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ilanew.spb.ru/blog/osobennosti-perevoda-nazvanij-anglojazychnyh-filmov/>. – Дата доступа: 27.01.2019.
3. Пособие по переводу с английского на русский / С. П. Романова, А. Л. Коралова. – 3-е изд. – М : КДУ, 2007. – 176 с.
4. Специфика перевода фильмов с английского на русский язык [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://school-science.ru/4/3/1364>. – Дата доступа: 27.01.2019.

T. V. ZHMAKINA

Belarus, Minsk, Academy of Public Administration

ENHANCING GLOBAL AND INTERCULTURAL COMPETENCIES IN PUBLIC ADMINISTRATION CLASSES

In the twenty-first century, there are no neutral or normative fields of inquiry that do not require intercultural or global sensitivities. There is no discipline beyond internationalization. Global learning should be integrated with all aspects of any given course or curriculum. And public administration is not an exception. It is currently undergoing dramatic change. And the driving forces that stand behind these changes are globalization and diversity. Globalization demands that public administrators have a deep and profound understanding of the political, economic and social circumstances in foreign countries and a broad array of intercultural competencies.

Policy problems faced by governments are increasingly complex, wicked and global, rather than simple, and national in focus. Thus, one pressing issue in public administration is how to reflect on challenges and harness opportunities, and how to help public administrators implement current trends which include new governance, new leadership styles, generational change and succession planning, strategic and performance measurement, citizen focus, reorganized work structure and process, e-government and e-democracy, service delivery, innovation, ethics and transparency. Therefore, Public Administration programmes need to prepare public administration professionals for the challenges of an increasingly globalized, interdependent and diverse world and teach public administrators think in time in order to implement the highlighted above trends. Awareness, valuing, and understanding of cultural diversity and differences; experiencing other cultures and self-awareness of one's own culture are identified as salient elements of intercultural competencies. To develop these competencies one requires an attitude of openness, respect, and curiosity, as well as cultural knowledge and skills to appropriately communicate and behave in intercultural situations [1, p 251]. Intercultural competences integrated into a broader category of global, international, and intercultural (GII) competencies tend to include knowledge about several dimensions of global and international cultures; appreciation of cultural, racial, and ethnic diversity; understanding of the complexities of issues in a global context; and comfort in working with people from other cultures [2, p. 262]. Thus, developing GII competences is extremely important for public administration professionals who need to work effectively as part of diverse, international, intercultural, and collaborative teams. In that context, institutions of higher education are engaging in multiple strategies to

provide students with global competencies that are aligned with new professional requirements and heightened citizenship expectations.

A key strategy to develop intercultural competencies for public administration professionals is internationalization of higher education through the inclusion of international experiences including diverse linguistic and cultural perspectives. Internationalization of higher education institutions is associated with measurable positive outcomes for public administration students in the form of study abroad programmes, interaction with international students, courses with a globally-focused curriculum or other internationalization experiences at home. Specific positive outcomes include foreign language proficiency, knowledge of foreign regions and countries, cross-cultural skills, appreciation of global issues, intercultural awareness, intercultural development, intercultural communication skills, intercultural proficiency, openness to cultural diversity, and global mindedness. Two of the most important aspects of internationalization in higher education are the exposure to foreign languages and the development of knowledge, skills and appreciations for working across cultural differences.

The cornerstone of internationalization is the traditional study abroad model in which students spend a semester or year in another country, enrolled at another higher education institution, and experiencing student life there. Study abroad remains the primary pathway to increase student knowledge of and engagement with the world. Traditional study abroad is widely recognized as an effective strategy to help students recognize their biases, develop appreciation for different cultures and contexts, and build skills in effective intercultural communication. But, unfortunately, this mode has time and financial constraints; moreover, it is difficult to make study abroad accessible to a large number and diverse array of students. From a global perspective, in fact, a very small percent of the total world student population in higher education is internationally mobile and has the opportunity to study abroad. To overcome the obstacles to study abroad and increase participation, higher education institutions are also turning their attention to internationalization at home (IaH) strategies noting that exposure to other cultures can contribute to intercultural communication skills regardless of whether the exposure takes place abroad or at home. IaH is a comprehensive model for curricular and co-curricular learning that aims to ensure that all students have opportunities to engage in global, international, and intercultural learning in classrooms. IaH approaches have the potential to be more fully integrated into the entire educational process rather than as part of an isolated experience.

In public administration, internationalization efforts aiming to develop intercultural competencies and incorporating diversity into the curriculum are highly encouraged and recognized as a sign of quality. A full range of internationalization strategies can be utilized by public administration programmes aiming to

develop their students' intercultural competencies. IaH strategies may vary from simply incorporating a reading about another country or writing in another language, to inviting an international guest speaker, or to pairing faculty and students from universities in different countries to share a full-semester course and developing the teaching-learning process in a collaborative manner.

Cultures and Languages Across the Curriculum (CLAC) [3, p. 179] is considered a specific model for internationalization designed to improve GII competencies. It provides three versions: basic, advanced, and intense levels of complexity and degrees of integration of CLAC activities into the course design. The potential and power of CLAC relies on the fact that it can be articulated throughout the curriculum, in multiple courses, in a consistent manner, and with different levels of intensity. Therefore, CLAC strategies may fit the needs of Public Administration programmes more than other internationalization strategies. The philosophy that stands behind CLAC is that teaching and learning about languages and cultures should not be limited to those courses housed in language departments or referencing culture in the course title. CLAC advocates that courses across the entire range of disciplines and from the first year through the senior year provide opportunities for students to utilize their language skills in whatever language and at whatever level to enrich the learning experience. By incorporating explicit readings, assignments and discussions linked to language and cultural diversity, students are challenged to better understand themselves and others, and to enhance their intercultural competencies. CLAC gives students the added value an internationalized curriculum can give: besides good knowledge in their subject area, they should have an open mind and generosity towards other people, know how to behave in other cultures and how to communicate with people with different religions, values and customs, and not be scared of coping with new and unfamiliar issues.

The political, economic, and socio-cultural benefits of preparing students for global stewardship are well understood. Traditional strategies involve programmes of student mobility through pathways such as bringing international students in and sending home students abroad. But universities can no longer rely on study abroad programmes that serve few and often elite students. Instead, higher education institutions must design, deliver, and measure multilevel curricular and co-curricular activities such that all students have the opportunity to increase their knowledge of and engagement with the world.

Various internationalization strategies are helpful in developing and enhancing GII competencies that public administration professionals are necessary to form to enter the labour force and become competitive on the labour market. An IaH tool of the model known as CLAC can be seen as effective and potential in Public Administration programmes with CLAC integration within undergraduate and graduate-level public administration classes. An IaH approach requires

that faculty members and administrators work collaboratively to design deliberate and meaningful spaces of integration, thereby creating international, intercultural, and global learning experiences for all students.

REFERENCES

1. Deardorff, D. K. Identification and assessments of intercultural competence as a student outcome of internationalization / D. K. Deardorff // *Journal of Studies in International Education*. – 2006. – Vol. 10, iss. 3. – P. 241–266.
2. Soria, K. M. Internationalization at home alternatives to study abroad : Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies / K. M. Soria, J. Troisi // *Journal of Studies in International Education*. – 2014. – Vol. 18, iss. 3. – P. 261–280.
3. Capobianco, S. Enhancing global and intercultural competencies in Master of Public Administration classes : Assessing alternative approaches to incorporating cultures and languages / S. Capobianco, X. Chen, S. Lippez-De Castro, N. Rubaii // *Teaching Public Administration*. – 2018. – Vol. 36, iss. 2. – P. 178–200.

Е. А. ЗУЕВА

Беларусь, Минск, Отдел белорусско-русских языковых связей ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы НАН Беларуси»

СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫЕ СЛОВА КАК РЕЗУЛЬТАТ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УНИВЕРБАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В многочисленных лингвистических исследованиях по универбации не наблюдается единства в ответе на вопрос, какие конкретно номинативные единицы следует относить к словам-универбам. Большинство языковедов, говоря о явлении универбации, чаще всего ограничиваются узким пониманием универбации (т. е. рассмотрением суффиксальных универбов).

П. П. Шуба, обращал внимание на слова типа *стенгазета* ← *стенная газета* [1, с. 167], где сокращению подвергалось имя прилагательное. По замечанию С. Ю. Адливанкина, «возможны преобразования, не имеющие какой-либо семантической базы – путем стяжения компонентов словосочетания с заменой некоторых из них или всех компонентов субститутами – разного типа сокращениями (*госуниверситет*)...», где «...наблюдается формальное преобразование аналитического, раздельноформленного наименования в синтетическое, цельноформленное – происходит <...> универбация» [2, с. 7–8]. Польский языковед Е. Калишан, опираясь на исследования А. В. Исаченко, М. Хелцла,

О. Мартинцовой, Д. Буттлер, приходит к выводу, что «в русском языке универбами следует признать сложные имена типа *зерносклад, электропоезд*, которые с синхронической точки зрения представляют результат компрессии стоящих за ними коммуникативно эквивалентных, но расчлененных по форме, воспроизводимых словосочетаний *зерновой склад, электрический поезд*» [3, с. 17]. Однако ученый сразу оговаривает, что «универбационная интерпретация аббревиации, идущая от А. В. Исаченко, признается не многими исследователями» [3, с. 17]. А. А. Лукашанец, предлагая «шасціступенную градацыю поглядаў на межы ўнівербацыі» [4, с. 256], считает целесообразным рассматривать слова типа *медыцынская сястра* → *медсястра*, соответствующие схеме $A + N_{(m, f, n)} \rightarrow N_{(складанаскарочанае\ слова)}$ [4, с. 258], как универбы.

Мы, вслед за С. Ю. Адливанкиным, Е. Калишаном, А. А. Лукашанцем, включаем в сферу универбации сложносокращенные слова, образованные на основе атрибутивного словосочетания (универбанта) с частичным усечением прилагательного и сохранением полного существительного, которые выступают в следующих разновидностях: 1) $A + N_{(m)} \rightarrow N_{(m)}$ сложносокращенное слово: (рус.) *автомобильный транспорт* → *автотранспорт* [СТРЯ, т. 1, с. 23] – (бел.) *аўтамабільны транспарт* → *аўтатранспарт* [ТСБМ, т. 1, с. 303]; 2) $A + N_{(f)} \rightarrow N_{(f)}$ сложносокращенное слово: (рус.) *граммофонная пластинка* → *грампластинка* [НБТСРЯ, с. 225] – (бел.) *грамафонная пласцінка* → *грамплацінка* [ТСБЛМ, с. 197]; 3) $A + N_{(n)} \rightarrow N_{(n)}$ сложносокращенное слово: (рус.) *политическое бюро* → *политбюро* (нескл.) [СРЯ, т. 3, с. 260] – (бел.) *партыйнае бюро* → *партбюро* (нескл.) [ТСБМ, т. 4, с. 58]; 4) $A + N_{(pl)} \rightarrow N_{(pl)}$ сложносокращенное слово: (рус.) *сушеные фрукты* → *сухофрукты* [НБТСРЯ, с. 1293] – (бел.) *сушаныя фрукты* → *сухафрукты* [ТСБЛМ, с. 802]. Представленный материал свидетельствует о том, что сложносокращенные слова, эквиваленты по значению полному атрибутивному сочетанию (универбанту), являются более лаконичными, чем их двухсловные обозначения (что характерно для универбации).

При рассмотрении русских и белорусских сложносокращенных слов-универбов, можно наблюдать их полное сходство на семантическом, словообразовательном, грамматическом и стилистическом уровнях, напр.: рус. = бел.: $A + N_{(m)} \rightarrow N_{(m)}$ сложносокращенное слово: (рус.) *герметический шлем* → *гермошлем* (НБТСРЯ, с. 200) = (бел.) *герметычны шлем* → *гермашлем* (ТСБМ, с. 188); $A + N_{(f)} \rightarrow N_{(f, спец.)}$ сложносокращенное слово: (рус.) *перфорационная карта* → *перфокарта* (НБТСРЯ, с. 826) = (бел.) *перфарацыйная карта* → *перфакарта* (ТСБМ, с. 593); $A + N_{(n)} \rightarrow N_{(n)}$ сложносокращенное слово: (рус.) *грузовое такси* → *грузотакси* (неизм.)

(НБТСРЯ, с. 231) = (бел.) *грузавое таксі* → *грузатаксі* (нескл.) (ТСБМ, т. 5(2), с. 534).

Отмечены различия сложносокращенных слов-универбов: **рус.** ≠ **бел.**, напр.: (рус.) $A + N_{(n)} \rightarrow N_{(n)}$ *сложносокращенное слово: партийное собрание* → *партсобрание* (НБТСРЯ, с. 784) ≠ (бел.) $A + N_{(m)} \rightarrow N_{(m)}$ *сложносокращенное слово: партыйны сход* → *партсход* (ТСБМ, т. 4, с. 59), где различие имеет грамматическую природу и связано с родом существительных (рус.) *собрание* (ср. р.) и (бел.) *сход* (м. р.); (рус.) $A + N_{(f)} \rightarrow N_{(f)}$ *сложносокращенное слово: специальная одежда* → *спецодежда* (НБТСРЯ, с. 1248) ≠ (бел.) $A + N_{(n, f)} \rightarrow N_{(n, f)}$ *сложносокращенное слово: спецадзенне – ‘тое, што і спецовпратка’* (ТСБМ, т. 5(2), с. 259), *спецыяльная вопратка* → *спецовпратка* (ТСБМ, т. 5(1), с. 259), где наблюдаются несовпадения в грамматическом плане (род существительных (рус.) *одежда* (ж., р.) и (бел.) *адзенне* (ср. р.) и количественном соотношении универбов (1 сложносокращенное слово в русском языке и 2 соответствия в белорусском). Отметим также случаи отсутствия сложносокращенных слов-универбов в одном из языков, напр.: (рус.) *академический отпуск* → *академотпуск* (НБТСРЯ, с. 31) (м., разг.) ≠ (бел.) отсутствие универба (не фиксируется словарями); (рус.) отсутствие универба (не фиксируется словарями) ≠ (бел.) *ветэрынарная лячэбніца* → *ветлячэбніца* (ТСБМ, т. 5(2), с. 527).

Таким образом, сложносокращенные слова являются результатом словообразовательной компрессии, выступают как более экономные и удобные формы по сравнению с эквивалентными полными формами-словосочетаниями (универбантами), что позволяет рассматривать их как одно из проявлений процесса универбации – универбы. Исследованный материал показал, что в двух языках наблюдается как полное соответствие сложносокращенных слов-универбов, так и отдельные случаи различий грамматического и количественного порядка однословных наименований в близкородственных языках.

Список сокращений: **НБТСРЯ** – Новейший большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. ; под ред. С. А. Кузнецова. – М. ; СПб. : Рипол-Норинт, 2008. – 1534 с.; **СРЯ** – Словарь русского языка : в 4 т. / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985–1988; **ТСБЛМ** – Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 000 слоў / Нац. акад. навук Беларусі, Цэнтр даследаванняў беларус. культуры, мовы і літаратуры, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа; уклад. : І. Л. Капылоў [і інш.] ; пад рэд. І. Л. Капылова. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя Петруся Броўкі, 2016. – 967 с.; **ТСБМ** – Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : БелСЭ, 1977–1984.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шуба, П. П. Аббревиатуры-прилагательные в современном русском языке / П. П. Шуба // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках : республ. конф., Гродно, 26–28 мая 1982 г. : в 2 ч. : тез. докл. / Министерство высш. и среднего специального образования БССР ; Ин-т языкознания им. Якуба Коласа АН БССР ; Гродненский гос. ун-т ; редкол.: М. Р. Судник, А. Е. Михневич, А. Е. Супрун [и др.]. – Гродно, 1982. – Ч. 1. – С. 157–158.
2. Адливанкин, С. Ю. К вопросу об универбации и универбах / С. Ю. Адливанкин // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках : республ. конф., Гродно, 26–28 мая 1982 г. : в 2 ч. : тез. докл. / Министерство высш. и среднего специального образования БССР ; Ин-т языкознания им. Якуба Коласа АН БССР ; Гродненский гос. ун-т ; редкол.: М. Р. Судник, А. Е. Михневич, А. Е. Супрун [и др.]. – Гродно, 1982. – Ч. 1. – С. 7–8.
3. Kaliszan, J. Семантико-конденсационная универбация составных наименований в современном русском языке / J. Kaliszan. – Poznań : Uniwers. im. Adama Mickiewicza w Poznaniu : Seria filologia Rosyjska NR 23., 1986 – 148 s.
4. Лукашанец, А. Універбацыя/універбізацыя: сутнасць паняцця і месца ў тэрмінасістэме словаўтварэння [Электронны рэсурс] / А. Лукашанец // Zb. radova. Univerbacija/Univerbizacija u slavenskim jezicima : матэрыялы Osamnaesta Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. komiteta slavista., Sarajevo, 4–7 aprila 2017 ; ured. A. Šehović. – Sarajevo : Slavistički komitet, 2018. – S. 248–263. – Рэжым доступу: <http://iml.basnet.by/files/files/KSS/Sarajevo%202018.pdf>. – Дата доступу: 25.01.2019.

Н. А. ТАРАСЕВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

**ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ
КАРТИНЫ МИРА**

Билингвизм – это сложное комплексное явление, которое является предметом исследования различных наук, таких как лингвистика, психология и лингводидактика.

Билингвизм (lat. *bi* – два, *lingua* – язык) – это двуязычие, т. е. сосуществование у человека или у всего народа двух языков, обычно первого – родного, и второго – приобретенного. Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать как минимум на двух языках. Нужно отметить, что различают естественный и искусственный билингвизм. При естественном двуязычии человек усваивает два языка с рождения, растет в билингвальной среде, а при искусственном – обучается второму языку после овладения первым. Естественный билингвизм возникает в соответствующей языковой среде, которая включает в себя, например, радио и телевидение при спонтанной речевой практике. Осознание специфики языковой системы

при этом может не происходить. Второй язык при искусственном билингвизме осваивается в учебной обстановке, в которой необходимо использование волевых усилий и специальных методов и приемов. В таком случае родным языком всегда будет первый усвоенный.

Билингвизм классифицируют и по другим критериям. Например, по степени владения языками: субординативный (когда билингв владеет одним языком лучше, чем другим) и координативный (или «чистый», когда человек владеет разными языками в равной мере). Редко можно встретить «чистого» билингва, в большинстве случаев один язык все-таки предпочтительнее, говорящий использует его для повседневного общения, а второй язык, только если этого требует ситуация. По частотности использования языков билингвизм может быть активным (когда оба языка используются регулярно) и пассивным (частотность использования одного языка преобладает над другим).

Под билингвизмом часто понимают использование в государстве (в работе парламента, исполнительной власти, иных органов) двух языков, являющихся равными и имеющих одинаковый государственный статус. Также билингвизм определяют как двуязычие: владение и попеременное пользование одним и тем же лицом или коллективом двумя различными языками или различными диалектами одного и того же языка (например, местным диалектом и литературным языком). В этом случае имеет место массовый билингвизм, который возникает исторически в результате завоеваний, мирных переселений народов и контактов между соседними разноязычными группами. Но, как правило, в широком смысле билингвизм предполагает способность пользования двумя языковыми системами, двумя лингвокультурными кодами. Механизм билингвизма – умение легко переходить с одного языка на другой.

Коммуникативная среда становления искусственного билингва отлична от естественных условий и предполагает моделирование процесса усвоения кода, сознательно направленное на коррекцию коммуникативного поведения билингва, развитие его коммуникативной компетенции. Основной коммуникативной средой становления искусственного билингва является научающая коммуникация, которая выступает в качестве одной из моделей межкультурного общения. Научающая коммуникация отличается трехмерностью коммуникативного пространства, в котором выделяются межкультурный, межличностный и научающий аспекты. В качестве основных параметров научающей коммуникации выступают квазисность, метакоммуникативность и интердискурсивность.

Для естественного и искусственного билингва характерна различная степень аппроксимации их коммуникативной компетенции в отношении иноязычного кода к коммуникативной компетенции носителя языка, а

также различный уровень успешности использования родного и иноязычного кода.

Коммуникативная компетенция искусственного билингва – это владение системой коммуникативных знаний, умений и навыков использования лингвокультурных кодов на основе личностного коммуникативного потенциала. Эти знания, умения и навыки развиваются и перефокусируются в процессе научающей коммуникации, в результате чего общая коммуникативная компетенция личности приобретает дополнительные качества. Коммуникативная компетенция искусственного билингва, в отличие от естественного, в плане владения иноязычным кодом никогда не может быть эквивалентна его компетенции в отношении родного языка и культуры. Отличительные характеристики искусственного билингва как коммуникативной личности проявляются в более комплексном характере его коммуникативной компетенции, в широте и свободе выбора коммуникативных средств, в большей гибкости и динамичности по сравнению с монолингвом. Существуют следующие критерии различий естественного и искусственного билингвизма: постижение иноязычной культуры у естественного билингва начинается с бытового уровня, а при искусственном билингвизме – с духовных ценностей; основное средство становления естественного билингва – реальная коммуникация, а при искусственном билингвизме – текстовая деятельность, более масштабное использование художественной коммуникации. При искусственном билингвизме этапы процесса освоения родного и второго (иностранного) языка не совпадают:

1. В начале учебной деятельности умения и навыки системы родного языка в большей степени уже сформированы и требуют только усовершенствования, а формирование навыков и умений употребления системы второго языка находится на начальном этапе;

2. Продвинутому уровню в родном языке соответствует начальный уровень в процессе обучения иностранному языку.

Также при искусственном билингвизме можно выделить три этапа взаимодействия языков:

1. На первом этапе обучения иностранному языку доминантную роль играет родной язык.

2. На втором этапе можно говорить о субординативном билингвизме, который характеризуется многочисленными ошибками, особенно грамматическими. На этом этапе билингв еще непрочно усвоил вторую языковую систему, и его речь подчиняется аналогичным механизмам родного языка.

3. На продвинутом этапе овладения иностранным языком отношение между умениями и навыками в родном языке и в иностранном языке

уравнивается, так как билингв хорошо владеет обеими языковыми системами. На этом этапе искусственный билингвизм приближается к координативному типу, однако очень редко достигает подобного уровня. Это явление объясняется тем, что если иностранный язык изучается в искусственно моделируемых коммуникативных условиях вне языковой среды, то достичь уровня носителей языка практически невозможно.

Уровень владения вторым языком может рассматриваться как один из критериев классификации видов билингвизма. Уровень знания языкового кода и, соответственно, форма его речевой экспликации являются основными параметрами классификации искусственного билингвизма:

1. Рецептивный (на уровне восприятия, понимания информации в ходе устной и письменной коммуникации);
2. Репродуктивный (на уровне воспроизведения услышанного или прочитанного, например, изучение иностранного языка на основе аудиоматериалов);
3. Продуктивный (порождение устных и письменных текстов).

Целью изучения иностранного языка является продуктивный тип билингвизма, однако в некоторых случаях бывает достаточно и рецептивного уровня, например, при чтении иноязычных текстов и отсутствия необходимости разговаривать на иностранном языке.

О. В. ТЮШКЕВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Межкультурную компетентность определяют как «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры, используя компенсаторные стратегии для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого», и в ходе взаимодействия создавать новую межкультурную коммуникативную общность» [1]. Н. Н. Васильева понимает под межкультурной компетентностью «знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [2]. А. П. Садохин в понятие «межкультур-

ная компетентность» включает объем и качество информации о явлениях и ценностях другой культуры, которые в совокупности с приемами и способами, позволяющими коммуникантам достигнуть поставленных целей, образуют основу межкультурной компетентности, главными признаками которой являются:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий;
- психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры;
- умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур;
- способность преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы;
- владение набором коммуникативных средств и правильный их выбор в зависимости от ситуации общения;
- соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации.

Исходя из этих признаков ученый считает, что межкультурная компетентность представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур как на быденном, так и на профессиональном уровне.

На основании такого понимания межкультурной компетентности ее содержание можно разделить на три группы элементов: **аффективные, когнитивные и процессуальные.**

К аффективным элементам относятся эмпатия и толерантность, которые не ограничиваются только рамками доверительного отношения к иной культуре. Они образуют психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия.

Группа **когнитивных элементов** включает культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры как базиса для предотвращения непонимания и как основания для изменения собственного коммуникативного поведения в интерактивном процессе.

Процессуальные элементы межкультурной компетентности представляют собой стратегии, конкретно применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов. Различают стратегии, направленные на успешное протекание взаимодействия, побуждение к речевому действию, поиск общих культурных элементов, готовность к пониманию и выявление сигналов непонимания, использование опыта прежних контактов и т. д., и стратегии, направленные на пополнение знаний о культурном своеобразии партнера [3].

Актуальной сегодня является проблема формирования межкультурной компетентности иностранных студентов в условиях белорусского социума, так как от наличия опыта взаимодействия с представителями другой культуры напрямую зависит развитие у них интереса к разным культурам, толерантности и национального самосознания.

Большое количество иностранных студентов обучается в нашей стране. Туркменская студенческая диаспора является наиболее многочисленной в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина, в том числе на факультете иностранных языков.

С первых дней пребывания в незнакомой стране туркменские студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде. Процесс адаптации включает в себя множество аспектов, наиболее важными из которых являются приспособление к новой образовательной системе, к новому языку общения, к культуре новой страны и т. д.

Факультет иностранных языков обладает высокими возможностями получения межкультурного образования, так как помимо адаптации к белорусской культуре, к тому социуму и окружению, в котором они находятся, туркменским студентам предстоит изучить иностранный язык и иноязычную культуру. Основным препятствием для социализации, в первую очередь, является слабое владение русским языком как языком преподавания и межкультурного общения, а также нежелание и неумение некоторых студентов принимать белорусскую культуру. Некоторых студентов различия в образе жизни родной страны и чужой удивляют, других радуют. При этом, даже те иностранные студенты, которые с большим уважением относятся к новой культуре, все-таки сохраняют свои национальные традиции, быт и привычки. В этих условиях оптимальным сценарием для «включения» иностранного обучающегося в учебный процесс является интеграция, при которой происходит активное освоение белорусской культуры при сохранении собственной национальной идентичности.

Не стоит недооценивать и то, что им приходится осваивать и новую педагогическую систему, новые правила жизнедеятельности, обусловленные принятием новых ролей, отражающих различные стороны процесса обучения. Также у обучающихся туркменских студентов чаще, чем у белорусских имеют место такие трудности процесса адаптации как низкий общеобразовательный уровень и недостаточная подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам.

Для парадигмы межкультурной компетентности определяющим является доминирование культурных и социокультурных ценностей в образовательном процессе, что позволит организовать их как культурно значимое взаимодействие субъектов. В связи с чем, особое внимание на факультете как в процессе преподавания иностранного языка, так и во внеучебной де-

тельности уделяется формированию у иностранных студентов иноязычных умений и навыков общения (коммуникации), развитию их для дальнейшего использования в решении профессиональных задач, готовности к межкультурным контактам и через содержание дисциплины «Практика устной и письменной английской речи» к познанию белорусской ментальности и культуры в том числе.

Таким образом, деятельность учреждения высшего образования можно рассматривать в двух направлениях: с одной стороны, факультет готовит будущих высококвалифицированных специалистов, способных конкурировать на рынке образовательных услуг, а, с другой стороны, необходимо создать такие условия (педагогические, психологические, социальные), которые помогут иностранным студентам социализироваться в наш социум, где станет возможным постижение двух культур и их взаимодействие.

Приведем пример изучения темы «Семья. Семейная жизнь» по программе дисциплины «Практика устной и письменной английской речи» для 1 курса специальности «Иностранные языки (английский, немецкий)», которая предполагает рассмотрение следующих вопросов:

- возраст. Отношение молодых людей к пожилым людям;
- состав семьи. Ближайшие родственники, дальняя родня, родственные отношения;
- семья как социальная структура. Социальные модели семьи;
- роль женщины, роль мужчины в семье;
- проблемы современной семьи;
- семейные тенденции в англоязычных странах;
- помолвка и свадьба, свадебные обычаи в странах изучаемого языка и в Беларуси;
- взаимоотношения родителей и детей. Проблемы воспитания детей.

В процессе изучения темы следует обсудить актуальные вопросы современной и традиционной семьи, раскрыть традиции и обычаи англоязычных стран и сравнить их с ценностями и обычаями белорусской семьи. Однако, в рамках данной темы не представлен социокультурный компонент, раскрывающий культурные и ценностные ориентации туркменских семей. В связи с этим, у иностранных студентов возникают две сложности: с одной стороны, английская культура и язык, с другой стороны, белорусская культура. Мы посчитали целесообразным включить для обсуждения и сравнения информацию о традициях и особенностях туркменской семьи, что позволило студентам ориентироваться в проблеме, иметь возможность представить семейные ценности своего народа, поделиться информацией с белорусскими студентами, а затем сравнить и сопоставить информацию о белорусской семье. В заключение и белорусские, и туркменские студенты, обучающиеся в одной группе, обсуждали, нахо-

дили сходства и различия в национальных семейных особенностях белорусской, туркменской и английской семей.

Для формирования поликультурной личности иностранных и белорусских студентов важная роль в университете отводится внеучебной деятельности. Хорошо зарекомендовали себя совместные формы работы: конкурсы национальной кухни, внутривузовский фестиваль творчества иностранных студентов «Дружба народов», конкурс «Мистер International», мероприятие «Диалог культур», брейн-ринг «Добро пожаловать в Беларусь!», викторина «Город, в котором я постигаю азы науки», международный фотоконкурс «Беларусь на ладони», конкурс эссе «Почему я выбрал Беларусь?». Широко распространено празднование национального праздника весны в Республике Туркменистан «Новруз-байрам», участие в республиканском фестивале творчества студентов «F.-ART.by».

Таким образом, межкультурная компетентность иностранных студентов языковых специальностей формируется путем включения их в новое культурное образовательное пространство, параллельное постижение при этом культуры страны изучаемого (английского) языка, развитие познавательных мотивов студентов и осознание межкультурно-ориентированного педагогического пространства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукьянчикова, М. С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и Запад: диалог культур / М. С. Лукьянчикова. – М., 2000. – 247 с.
2. Васильева, Н. Н. Межкультурная компетентность. Стратегии и техники ее достижения / Н. Н. Васильева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/university/publish/journal/lexicography/conference/vasilieva N.htm>. – Дата доступа: 18.02. 2019.
3. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин. – М., 2006. – 168 с.

Н. А. ФИЛИПЧИК

Беларусь, Минск, Академия последипломного образования

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКА

Процесс подготовки переводчика-референта в современных условиях, несомненно, имеет ряд ключевых отличий от изучения иностранного языка в рамках любой другой программы высшего образования. Помимо активного обучения процессу коммуникации, которое имеет большое значение при изучении иностранного языка, работа переводчика-

референта требует освоения некоторых других навыков и компетенций. Это связано со спецификой работы данного специалиста, требующей от него безошибочно грамотного и качественного осуществления межкультурного и межъязыкового посредничества. Среди таких навыков и компетенций, на наш взгляд, следует особо выделить как необходимые для работы в деловой сфере навыки – например, знание этикета и особенностей деловой переписки – так и базовые познания в сфере межкультурной коммуникации. Рассмотрим, почему обладание этими компетенциями способно как увеличить возможности переводчика в сфере достижения адекватности перевода, так и помочь ему в прочих аспектах решения переводческой задачи.

На наш взгляд, одним из основных лингвистических принципов, определяющих особенности межкультурной коммуникации, является так называемая гипотеза лингвистической относительности, также известная как теорема Сепира-Уорфа. Как известно, она гласит, что восприятие и существенные особенности мышления каждого человека определяются структурными особенностями того языка, носителем которого является этот человек. Это, соответственно, влечет за собой различия в разных картинах мира, свойственных представителям тех или иных культур.

Помимо самого языка, на картину мира влияют и многие другие факторы. Несомненно, что таким фактором является климат, в котором проживает та или иная нация. Среди прочих важных факторов упомянем историю государства, окружающие народы и характер взаимоотношений с ними, а также исторические процессы на территориях проживания данных народов.

Существующие в области изучения межкультурной коммуникации теории позволяют описать характер различий в картине мира разных народов, что соответственно дает возможность выработать ряд полезных в работе переводчика рекомендаций. Среди таких теорий отметим, прежде всего, теорию высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла, которая определяет культуры через их отношение к контексту (информации, сопровождающей различные события). Для низкоконтекстуальных культур значимость контекста невысокая, большее значение имеет вербализованная информация. Для высококонтекстуальных культур справедлива обратная ситуация. Поскольку задача переводчика – это обеспечение не только точного, но и адекватного перевода, рекомендуется учитывать роль контекста в высказывании с целью наиболее точного выполнения коммуникативной задачи.

Также в работах Э. Холла рассматривается отношение культур ко времени. Приводится классификация культур на монокронные – культуры, представителям которых свойственно выполнение одного дела в один

период времени – и полихронные, где имеет место совмещение выполнения различных задач. Однозадачность и многозадачность, о которых здесь идет речь, являются важными факторами в современном деловом мире, ведутся дискуссии по поводу того, какой подход более эффективен. Поэтому их различия необходимо учитывать при межкультурной коммуникации.

Еще одна базовая для межкультурной коммуникации теория – это типология культурных измерений, автором которой является Герт Хофстеде. Отметим две характеристики этой типологии, которые представляются наиболее важными в рамках нашей темы – это индивидуализм и мужественность. Первая из характеристик определяет то, насколько для представителей той или иной культуры свойственно тяготение к выполнению личных целей и поиску выгоды для себя. Противоположность индивидуализму – коллективизм, когда речь идет о поиске выгоды для коллектива, а запросы личности оказываются на втором плане.

В свою очередь, дихотомия «мужественность-женственность» поясняет, что важнее для представителей культуры – реализация целей любой ценой («мужские» культуры) или качество жизни и забота о взаимоотношениях («женские» культуры).

Это далеко не полный перечень различий между культурами, которые рассматриваются в рамках межкультурной коммуникации. Знание данных различий и того, как они воплощаются на практике, способно помочь переводчику как посреднику в межязыковой коммуникации предотвратить многие конфликты и кризисные ситуации или, по крайней мере, разрешить их с минимальными потерями. Поэтому частью подготовки будущих переводчиков следует сделать тренинги, направленные на развитие у них так называемой межкультурной компетенции – умения свободно общаться с представителями других культур.

Уровень межкультурной компетенции, достаточный для эффективного кросскультурного взаимодействия, характеризуется сочетанием уверенности в себе и эмоциональной стабильности, с одной стороны, и знаниями в области других культур и народов, с другой. С целью приобретения подобных качеств будущими переводчиками было бы целесообразно уделять детальное внимание не только изучению страноведения, истории и культуры страны изучаемого языка, но и знакомству с характеристиками данной культуры с позиции межкультурной коммуникации. Уместно было бы также разъяснить в ходе учебного процесса, каким образом данные характеристики на практике отражаются во взаимодействии с представителями другой культуры, а также познакомить студентов с основами этикета различных культур.

Особое внимание следует уделить рассмотрению особенностей делового этикета. Несмотря на имеющие место процессы глобализации, все же существуют определенные различия между деловым этикетом в разных странах, особенно в тех, которым свойственны противоположные характеристики в рамках типологий культур, рассматриваемых при изучении межкультурной коммуникации.

Но, на наш взгляд, приобретение этих знаний должно носить как теоретический, так и практический характер. Иными словами, изучение межкультурной коммуникации должно представлять собой не только знакомство с характеристиками культур, но и отработку полученных знаний на практике. Для этого можно воспользоваться методиками межкультурных тренингов, которые позволят рассмотреть частые проблемные ситуации и увидеть пути выхода из них. В частности, можно использовать методику так называемого атрибутивного тренинга. Данный тренинг посвящен поиску того, каким образом представители разных культур объясняют и интерпретируют поведение друг друга. Это особенно важно, так как многие проблемы в межкультурной коммуникации как раз связаны с ошибочным интерпретированием действий партнеров по коммуникации.

Полезным может оказаться также изучение основ конфликтологии. Следует обратить особое внимание на поиск в процессе разрешения конфликта подходов, позволяющих не только выполнить коммуникативную задачу, но и заложить основу для долгосрочного сотрудничества сторон.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

H. V. HRYTSENKO

Ukraine, Chernihiv, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv
Colehium”

ON THEMATIC PARADIGM OF IRIS MURDOCH’S “SANDCASTLE”

Being one of the most versatile and productive novelists of the second half of the 20th century, Iris Murdoch has always attracted the attention of scholars and literary critics. Her fiction belongs to the classical heritage of the English and world literature. Her novels, being controversial themselves, caused the waves of critical reception of the same kind. The world-wide comprehension of her creative activity has touched upon the numerous aspects of her prose, from the manifestation of postmodernism to the variety of psychological and philosophical issues and characters. Although having been the subject of a lot of debate and the focus of numerous studies, the literary works of Iris Murdoch, which present the highest level of intertextuality and multilayerism, are still revealing more and more meanings depending on the changing contexts of contemporary reality.

The analysis of numerous critical sources exploring the thematic paradigm of I. Murdoch’s novels and the concept of multiple interpretation has inspired us to make some attempts to plunge deeper below the surface of her prose searching for implicit information.

The variety of themes and problems touched upon in Murdoch’s works is obviously wide, including religious and philosophical motifs, as well as moral sexual and psychological ones. Being a philosopher, I. Murdoch couldn’t keep from penetrating all her fiction with philosophical issues. Although she claimed to keep them separate from her novels. “I mention philosophy sometimes in the novels because I happen to know about it, just as another writer might talk about coal mining. I don’t want philosophy as such, to intrude into the novel world at all and I think it doesn’t” [1, p. 58]. However, it is evident that her literary universe reflects the complicated evolution of her philosophical ideas from existentialism to neoplatonism with its unity of beauty, truth and good.

The major Sartre’s concepts of “freedom”, “choice” and “love” occupy the key position in all Murdoch’s fiction. Existential problems of the absurdity of life and illusiveness of love are a constant motif running through all her works. In one of her early novels, “The Sandcastle”, the author keeps exploring the disharmonious consciousness of her contemporary, Bill Mor. Taken out of his comfortable, full of routine and everyday regulations life and put into a whirl of strong emotions and

events, which might lead to serious uncommon decisions, Mor is torn in two between his wife Nan and his beloved woman, young painter Rain Carter. We survive with him the most crucial moments of his life when he struggles in the attempt to make the most serious choice between passion and duty.

As a skillful psychologist and the expert in ethic matters, I. Murdoch evolves another typical of her fiction theme, the moral one, within the aesthetic frame of "The Sandcastle". She portrays the triangular relationships with the conflict "between two goods" [2, p. 213]. The ambiguity of Mor's situation, when a choice, whatever it is, will always be wrong, as it will cause unhappiness and regret, reveals a painful contradiction between the individual's desire for freedom (existential motif) and Kantian concept of moral duty. Both protagonists (Mor and Carter), facing the pressures of the hostile external reality and suffering from them, make their decisions not in the favour of love. Their freedom turns out to be just an illusion. Both central characters seem to be victims of the circumstances which impose the only possible choice. On the surface such ending may appear rather moral, as Mor's family becomes reunited and he manages to avoid divorce. Such a decision will satisfy his wife Nan and keep children from being abandoned by their father.

But the immorality may be seen in the predominance of false values, as Mor, being true to the society and family, loses his chance of happiness. Refusing the life according to true feelings, he is doomed to leading a hypocritical existence. The reader's hope for Mor's decision having positive influence on his children also turns out to be wrong, for their psychological wounds are unlikely to be healed. Besides, the way the protagonist treats his kids in the course of narration brings back the archetypical peculiarity of the author's style noted by Lisa M. Fiander. "Murdoch's witty, urbane civil servants are more concerned with questions of good and evil than they are with their own children; Murdoch never presents a convincing relationship between parent and child" [3, p. 8].

In contrast to Murdoch's later novels, where she prefers to hide her attitude to the characters and gives her audience the chance to assess, in her "Sandcastle" author's approval or disapproval can be easily felt by the readers. Narrator's moral sympathy is strongly perceived in her early novel, where, as strange as it may seem, a female writer shows her positive attitude to a male character who has committed adultery. She outlines Mor as open to others, sympathetic and receptive, vulnerable and apprehensive at times. However, in the final part of the book we can decode the author's regret or even criticism of the decision her protagonist has made. In general, male adultery appears to be one of the central themes of I. Murdoch's fiction. "The Sandcastle" served as a starting point where she proceeded to exploring adulterous relationships. Further, in "an Unofficial Rose", "The Sacred and Profane Love Machine", "The Message to the Planet" and some others she develops this motif, focuses on its various controversial dimensions, tries to highlight it from different, sometimes opposite angles.

It is not occasional that one of the central characters in this novel, Rain Carter, is an artist. The theme of art, in particular painting, belongs to the recurring topics in I. Murdoch's fiction. As the foundations of her creative method are deeply grounded in philosophic perception of the world, Kantian views on love, freedom and art are reconsidered in "The Sandcastle" and the predominance of moral duty in the artist's pursuit of creating true art has been vividly reflected in the novel. In the existential struggle between personal sinful desires and noble artistic aspirations Rain survives the most painful moments of her life. Trying to solve her inner conflict she sacrifices her love to make her art genuine.

In the way I. Murdoch depicts this character one can easily recognize such cornerstone of her style as recurring manner of following gothic aesthetic principles. According to traditions of gothic novels the narrator portrays the female protagonist as a romantic, virtuous, suffering lady, who turns out rewarded in the end. Rain's award is the portrait she has created, which might appear a future masterpiece.

Developing gothic trends, the author endues some characters of "The Sandcastle" with the negative features of "evil enchanter" (Mor's wife Nan, the teacher of painting Bledyard, and former headmaster Demoyte). Some other universal themes, incorporated from the myths, legends, fairy tales and biblical stories are interwoven with the plots in I. Murdoch's novels. This archetypical paradigm includes the themes of dangerous and unhappy romances, opposition between the individual and society, the good and the evil.

In conclusion, it should be stated that the thematic frame of "The Sandcastle" is rather eclectic. It reflects the universal experience of past generations which I. Murdoch has aesthetically transformed and embodied into the synthetic structure of her novel. The leading motifs in the microcosm she created are philosophical, moral and existential, that is quite natural as her creative manner has derived from the profound knowledge of philosophy, literature and culture.

Е. В. ГУЛЕВИЧ

Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет
имени Я. Купалы

ДОН КИХОТ В ВОСПРИЯТИИ В. НАБОКОВА: ОТРИЦАЯ ТРАДИЦИЮ

Интерес к роману Сервантеса «Дон Кихот» актуален и ныне. Известно, что по количеству переизданий «Дон Кихот» уверенно занимает второе место, уступая лишь Библии.

Рецепция образа Дон-Кихота менялась в разные эпохи. Однако, после знакового эссе И. С. Тургенева «Гамлет и Дон Кихот» (1860) для отече-

ственной традиции был характерен в высшей степени положительный взгляд на Дон Кихота как художественный образ и модель мироотношения. Так происходило до тех пор, пока образ идальго не стал объектом интереса русско-американского писателя В. Набокова, который расставил иные акценты. Набоков предлагает новаторскую трактовку понимания романа Сервантеса в целом и образа Дон Кихота в частности.

Особенностям романа Сервантеса Набоков посвящает серию лекций, которые были написаны для чтения в Гарвардском Университете в учебном семестре 1951/1952 года. При этом еще задолго до написания своих лекций *поэт* Набоков размышляет о тайне личности автора Гамлета в стихотворении «Шекспир» (1924), в котором упоминает Сервантеса.

Набоков основательно проработал образ Дон Кихота. Очевиден факт того, что писатель хотел «взорвать» привычное мнение о романе, как о доброй книге, повествующей о странствиях добродушного безумца, несущего миру справедливость. Писатель заявлял, что это жестокая и грубая книга, и выступая с лекциями в Гарварде, он на первой же лекции демонстративно разорвал экземпляр романа Сервантеса.

Набоков считал интерес к роману незаслуженным. То, что к роману обращаются из поколения в поколение, Набоков объясняет жанром книги, тем что «трагедия вообще сохраняется лучше комедии. Дрину хранит янтарь...» [1, с. 290]. Набоков заявляет: «Дон Кихот был назван величайшим из романов. Это, конечно, чушь <...> он даже не входит в число величайших мировых романов, но его герой, чей образ был гениальной удачей Сервантеса, так чудесно маячит на литературном горизонте каланчою на кляче, что книга не умирает и не умрет из-за одной только живучести, которую Сервантес привил главному герою лоскутной, бессвязной истории, спасенной от распада лишь изумительным инстинктом автора...» [2, с. 45]. Писатель отмечает: «... мне много придется говорить о жестокости книги и о том, как странно отнеслись к ее бессердечию и специалисты, и простые читатели, увидевшие в ней доброе, человеческое произведение» [1, с. 291]. Набоков настаивает на том, что «обе части романа – настоящая энциклопедия жестокости. С этой точки зрения «Дон Кихот» – одна из самых страшных и бесчеловечных из написанных когда-либо книг. И ее жестокость облачена в художественную форму» [1, с. 291]. Но книга не умирает из-за «живучести» главного героя и некой своеобразной «неуклюжей связности» книги [1, с. 303].

Набоков считал, что Дон Кихот для Сервантеса – это, прежде всего шут. Именно так он задумывался. Однако, с течением времени и по мере кочевания Дон Кихота в литературы разных стран, этот образ стал святым. Само произведение писатель причисляет к «очень примитивному виду романа <...> разболтанному, сумбурному, пестрому плутовскому жанру...»

[2, с. 29], но ему явно импонирует образ Дон Кихота, так как бедный и одинокий идадьго «берет на себя исправлять зло и защищать притесненных <...> на всем земном шаре» [1, с. 178]. Он стремится к «водворению истины, справедливости на земле <...> для истребления зла» [1, с. 173]. При этом его попытки не только не приносят пользы, но, более того, становятся причиной страданий и лишений, с которыми он решил бороться. Дон Кихот не осознает, что один человек не в силах ничего изменить (изменить мир, по меркам Дон Кихота). Более того, непонимание жизни при значительной доле рвения, может причинить больший вред при попытке исправить положение. Эту черту героя Набоков остро критикует. Так, писатель подчеркивает, что при первой же попытке установить справедливость, когда Дон Кихот избавляет мальчика от побоев хозяина, он не понимает, что как только он уйдет, мальчик заплатит двойную плату.

Осуждает Набоков и известную борьбу Дон Кихота с ветряными мельницами. Борьба с этими великанами ведет к их истреблению, а, значит, лишениям для простых людей. Так, Набоков подчеркивает, что сила, при полном отсутствии понимания жизни, способна принести окружающим лишь страдания, с которыми, по сути, Дон Кихот был призван бороться.

Однако, по мере проведения детального анализа романа, Набоков находит в книге немало положительных черт. Так, он заключает, что «Рыцарь Печального Образа – неповторимая личность» [1, с. 290], что книга важна и ценна только если в ней присутствует «осязаемая мысль». Это «иное имя подлинного искусства, которое присутствует в нашей книге в малой, в бесконечно ценной дозе» [1, с. 290]. Говоря о Дон Кихоте, он заключает, что он «человек бесконечной храбрости, герой в подлинном смысле слова» [1, с. 292], а «отношение Дон Кихота к Дульсине» несмотря на облако обмана, окутавшее главного героя, все-таки «религиозно» [1, с. 293]. Дон Кихот – «храбрее всех рыцарей на белом свете и несчастнее всех влюбленных» [1, с. 293]. Ему жаль странствующего рыцаря, так как «Грустный Дон Кихот может рассчитывать только на себя. Бог христиан поразительно безразличен к его невзгодам...» [1, с. 295].

Таким образом, Набоков подчеркивает, как ему представляется, как крайне слабые, так и сильные черты романа Сервантеса, которые неким чудесным образом гарантировали произведению литературное бессмертие. Он представляет на суд читателя многие стороны художественной организации романа, которые делают произведение ненадежным с точки зрения художественной правдивости. При этом Набоков подытоживает: «это сказка, но без таких сказок мир не был бы реален [2, с. 19]. А сам Дон Кихот «...выглядит разумным человеком не в своем уме или безумцем на грани здравомыслия» [1, с. 295].

Безусловно, Дон Кихоты нужны обществу – безумцы, которые движут мир вперед; эдакие сумасшедшие романтики, которые выбивают из ритма жизни-в-рамках, жизни по законам разума и обдуманых последствий; это люди, которые живут жгучей верой в идеал и стремятся к нему, несмотря на то, что жизнь бьет и не жалуется им. Без них не были бы возможны открытия и победы, жизнь была бы однолинейной и скучной, не было бы чудес или, как минимум, веры в чудо. А ведь именно это, несмотря на гамлетовское разумное безверие, присущее каждому мыслящему человеку, заставляет нас жить, любить, а, главное, надеяться и верить.

Подводя итог, хочется отметить, что при всей критике романа и образа, созданного Сервантесом, сам Набоков – писатель и человек – сочетал в себе черты Гамлета и Дон-Кихота. По жизни писатель Набоков – рафинированный эстет, практик, далекий от идеализации жизни, в то же время до старости по-детски с сачком преследовавший бабочек. Бабочка для Набокова – символ веры в чудо, которое свершается, когда кажется, что «до конца понятна, до конца обнажена земная жизнь – горестная до ужаса, унижительно бесцельная, бесплодная, лишенная чудес...» [3, с. 189]. В это чудесное преобразование жизни верил Набоков, повторяя путь Дон Кихота в поисках чудесных проявлений обыденной жизни. Да и сам образ Набокова, выбранный для обложки «Лекций...», и есть образ Дон Кихота – немолодого человека с тревожно-безумным лицом и сачком в руках.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Набоков, В. На чужих берегах. В поисках потерянного рая / В. Набоков. – М. : Алгоритм, 2017. – 432 с.
2. Набоков, В. Лекции о «Дон Кихоте» / В. Набоков. – СПб. : Азбука, 2002. – 320 с.
3. Набоков, В. Полное собрание рассказов / В. Набоков. – СПб. : Азбука, 2014. – 752 с.

С. Н. ДЯГЕЛЬ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ «ПЕСНИ О НИБЕЛУНГАХ»: МЕЖДУ ЯЗЫЧЕСТВОМ И ХРИСТИАНСТВОМ

«Песнь о Нибелунгах» относится к самым знаменитым эпическим поэмам мира. Невозможно переоценить ее влияние на немецкую культуру: этот национальный эпос немецкого народа стал неисчерпаемым источником сюжетов для литературы, музыки, живописи.

Наиболее ранние из сохранившихся рукописей «Песни о Нибелунгах» относятся к самому началу XIII в. Историческое ядро эпоса составляют ги-

бель бургундского королевства в 437 г. и смерть короля гуннов Аттилы в 453 г. Сюжеты и образы этого произведения восходят к песням «Старшей Эдды». Именно в древнеисландской поэзии появляются ключевые персонажи «Песни...»: Зигфрид (исл. Сигурд), Кримхильда (исл. Гудрун), Брюнхильда (исл. Брюнхильд), Гюнтер (исл. Гуннар) и др. Однако интерпретация одних и тех же персонажей и сюжетов в исландских песнях и немецком эпосе отличается. Это объясняется иными культурно-историческими условиями возникновения «Песни о Нибелунгах». Являясь эпосом зрелого средневековья, это произведение отражает мировосприятие людей в эпоху сформировавшегося феодального общества. Преданность роду уступает место преданности вассалу, родине, церкви. Соответственно темы вассальной верности и измены выходят на первый план в эпосе. Героические характеры по-прежнему находятся в центре внимания автора, вместе с тем на них оказывает влияние рыцарский роман, переживающий в это время эпоху расцвета. Сюжетный ряд поэмы разворачивается в мире рыцарских поединков, пиров и сражений. Большое место занимает изображение рыцарского церемониала, боевого снаряжения, пышных одежд. Важное место в произведении начинает занимать христианское мировосприятие.

При дворе бургундских королей появляется прославленный своими подвигами герой Зигфрид Нидерландский. Он влюбляется в их сестру Кримхильду, и, чтобы вступить с ней в брак, должен помочь королю Гунтеру жениться на исландской королеве Брюнхильде. Его помощь сопряжена с обманом, который позже вскрывается, приведя к трагедии. Женщины занимают важное место в «Песни о Нибелунгах»: Кримхильда и Брюнхильда являются ключевыми персонажами поэмы, именно их противостояние и соперничество запускает цепь трагических событий.

Особенно важен образ Кримхильды: она объединяет две сюжетно и эмоционально различные части «Песни о Нибелунгах». Поэма начинается вещим сном юной королевны и заканчивается ее смертью. В первой части, представляющей собой историю первого замужества Кримхильды, она предстает в образе типичной героини куртуазного рыцарского романа. Автор описывает красавицу-королевну, сестру короля, прослышав о красоте которой, к ней сватается герой Зигфрид. Ее портретные характеристики даны крайне скупо и соответствуют некому обобщенному канону восприятия прекрасной дамы, свойственному рыцарскому роману: *Как луч зари багряной из мрачных облаков // Предстала королевна...; Камнем драгоценным наряд ее сверкал, // А лик, как роза утром, был нежен, свеж и ал...; ...Светлей и чище золота была она лицом* [1, с. 50]. Стереотипные сравнения, которыми пользуется автор, не дают никакого представления о ее индивидуальном облике. Так же размыто описан и ее характер: Кримхильда «... наделена высокою и чистою душой» [1, с. 15]. Лирические пережива-

ния Кримхильды (в самом начале произведения она видит вещий сон, предвещающий беды) оттеняют событийный ряд поэмы: в красочном мире свадеб и рыцарских турниров она предчувствует кровавые события. Неслучайно именно в ее уста автор вкладывает проходящую лейтмотивом через всю поэму мысль о том, что «...платится страданьем за счастье человек» [1, с. 17], представляющая собой средневековый парафраз античной идеи трагической судьбы.

К концу первой части поэмы образ Кримхильды меняется: перед нами безутешная вдова, оплакивающая коварно убитого мужа. Однако наиболее разительно образ Кримхильды меняется во второй части поэмы. Кроткая сестра, любящая жена и скорбящая вдова превращается в жестокую мстительницу, губящую бургундов. Она проявляет хитроумие, негиблемость и силу духа, на многие годы вперед рассчитывает свои действия, чтобы отомстить за мужа. При этом ее не останавливают ни гибель сотен людей, включая родного сына, ни собственная смерть. Она одержима идеей отмщения, месть заслоняет для нее все другие чувства. Вместо героини куртуазного романа в поэме появляется героиня-мстительница, которая следует древнейшим архаическим представлениям о мести. При этом в отличие от Гудрун скандинавских песен, которая мстит за своих родичей, Кримхильда осуществляет кровавую месть своим родичам за убийство мужа. Происходит изменение ценностной парадигмы: в древнегерманской поэзии род был важнее мужа и детей.

Однако данная поэма была написана во времена, когда христианство стало доминирующей идеологией (по некоторым гипотезам автор «Песни...» был духовным лицом), поэтому одобрения автора подобные метаморфозы Кримхильды не получают. Во второй части ее называют «дьяволицей» и «ведьмой», автор считает, что идею истребить своих родных братьев ей внушил дьявол: *Вновь пробудил сам дьявол ... // в ней прежнюю обиду ...* [1, с. 192]. Это соответствует христианскому мировосприятию средневекового человека, который считал, что на преступления толкает завладевающая кем-то нечистая сила. Поэтому в конце «Песни...» Кримхильду жестоко убивает один из рыцарей: убийство женщины противоречит рыцарскому кодексу чести, однако не тогда, когда она превратилась в «дьяволицу».

Королева-воительница Брюнхильда описана в «Песни...» гораздо менее подробно. О ее происхождении ничего неизвестно. Сообщается лишь, что она невероятно сильна физически, а также имеет крутой нрав. Такие скудные характеристики связаны с тем, что Брюнхильда – персонаж не эпоса, а сказки. Ее появление в поэме представляет собой широко распространенный сказочный сюжет о сватовстве к богатырше, завоевание которой требует огромной силы и сноровки. И хотя предпринимались попытки назвать историче-

ский прототип этого персонажа (например, жену франкского короля Сигиберта Брунигильду, жившую в VI веке и устроившую кровавую резню), Брюнхильда из «Песни...» принадлежит иному, фантастическому миру. В поэме она представительница архаического сознания, пришедшего из языческой древности, когда оскорбленная честь становится поводом для кровавой мести. При этом ее представления о чести соответствуют уже средневековому сословному канону. Так, считая Зигфрида вассалом своего мужа Гунтера, каковым он на самом деле не является, она считает брак Кримхильды с ним мезальянсом, который задевает и ее честь: *Увидев, как золовка близ Зигфрида сидит, // Надменная Брюнхильда почувствовала стыд...* [1, с. 93].

Социальный престиж выходит на первый план в роковой ссоре двух королев о том, чей муж благороднее. Кримхильда утверждает, что «...*Зигфрид с Гунтером твоим величием равны*» [1, с. 119]. Брюнхильда же считает, что Зигфрид должен служить Гунтеру как его вассал, его отказ вызывает ее гнев. Ссора продолжается на людной площади перед собором, когда две королевы спорят, кто должен первой войти в храм, и заканчивается взаимным обменом оскорблениями.

Кримхильда в гневе рассказывает Брюнхильде, кто на самом деле ее победил во время сватовства, нанеся ей тем самым публичное оскорбление: *Заплакала Брюнхильда, и первой, перед ней // Вошла в собор Кримхильда со свитою своею* [1, с. 122]. Сословно-феодалная подоплека ссоры накладывается на содержащиеся в поэме намеки на более раннее знакомство Брюнхильды с Зигфридом. Песнь не разъясняет характер их взаимоотношений, однако средневековый читатель скорее всего был знаком со скандинавскими сказаниями, например, с «Сагой о Вельсунгах», в которой рассказывается об их знакомстве и взаимной любви, о которой Зигфрид забыл, выпив напиток забвения. Таким образом, автор может намекать, что месть Брюнхильды Зигфриду могла быть результатом обманутой любви. Сыграв решающую роль в убийстве Зигфрида, Брюнхильда уходит на второй план. Во второй части поэмы, в отличие от Кримхильды, она только упоминается, не оказывая более влияния на ход событий.

В эпоху Высокого Средневековья христианизация германских народов практически завершилась. Однако при создании произведений литературы авторы по-прежнему обращались к языческому наследию, заимствуя из него сюжеты и образы, которые при этом адаптировались и интерпретировались с позиций другого менталитета. Хотя «Песнь о Нибелунгах» написана в XIII в., в ней сохраняется много реликтов архаического мышления, в частности необходимость осуществления долга кровной мести. Поэтому образы обеих героинь эпоса подчинены развитию этого мотива. Брюнхильда и Кримхильда (во второй части поэмы) являются женским воплощением архетипа героя-мстителя [2]. При этом архаическая рецепция образов совме-

щается с дополнительными коннотациями, возникшими в результате переноса этих образов в христианскую культуру. В отличие от эддической поэзии, обе героини являются обычными женщинами, лишенными каких-либо магических способностей. В их образах проявляются черты «прекрасной дамы» рыцарского романа, нежной и кроткой девы, полностью зависящей от мужчин, их действиям дается оценка с позиций христианства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Песнь о нибелунгах: Эпос / Пер. со средневерхненем. Ю. Корнеева. – СПб. : Азбука-классика, 2001. – 384 с.
2. Бучилина, Ю. Н. Женские архетипы в «Песни о Нибелунгах» в контексте предшествующей и последующей культурной традиции / Ю. Н. Бучилина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского . – 2008. – № 5. – С. 299–303.

О. Ф. ЖИЛЕВИЧ

Беларусь, Пинск, Полесский государственный университет

«ПАРАЗИТЫ СОЗНАНИЯ» КОЛИНА УИЛСОНА КАК ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКИЙ РОМАН

Поликультурное пространство XX века, в котором философия от мировоззренческих постулатов постепенно приобретала культурологические свойства, способствовало актуальности философско-аллегорического романа. Главными философскими тенденциями в его развитии следует считать теорию об основных типах мыслительной деятельности, присущей человеку, который в своей творческой деятельности может сочетать научный и ненаучный дискурсы. Ф. Ницше пророчествовал: «<...> высшая культура должна дать человеку двойной мозг, <...>: во-первых, чтобы воспринимать науку, а во-вторых, чтобы никак не воспринимать науку <...>. В одной сфере лежит источник силы, в другой – ее регулятор. С помощью науки познания необходимо предупреждать глупые и опасные последствия чрезмерного нагрева» [1, с. 183].

Самые известные писатели мировой литературы двадцатого века использовали жанр философско-аллегорического романа для решения художественно-эстетических задач. Среди них: Дж. Гарднер, П. Уоррен, У. Стайрон, И. Кальвино, У. Голдинг, А. Мердок, К. Исигуро, М. Эмис, И. Макьюэн, Дж. Барнс, К. Уилсон, Р. Мерль, Веркор, Ж.-М. Г. Леклезю, М. Турнье, С. Жермен.

Колин Уилсон (*Colin Wilson, 1931–2013*) – английский писатель и философ, публицист. Он является автором более чем 80 трудов социально-гуманитарной направленности. Многие художественные произведения пи-

сателя представляют собой яркие образцы философско-аллегорической прозы. Так, В. Ивашева пишет: «Роман Колина Уилсона «Паразиты сознания» – философско-аллегорический. Невозможно понять книгу с обыденной точки зрения» [2, с. 278]. М. Низамова отмечает: «Произведения Колина Уилсона отражают философские идеи, прозаик часто прибегает к иносказанию. Романы писателя следует относить к жанру философско-аллегорических» [3, с. 154].

В романе К. Уилсона «Паразиты сознания» (*The Mind Parasites, 1967*) нашли отражение философско-эстетические размышления автора о бытии, истине и духовном познании человека. Событийно повествовательный уровень произведения – неразветвленный. В основе романа – столкновение археолога Оустина и группы ученых с мистическими существами, паразитирующими в мозге человека, что доводило людей до самоубийства. Концентрация сюжета объясняется тем, что в локальной атмосфере легче поставить и решить острые проблемы сегодняшнего дня [4, с. 154]. «Паразиты» довольствуются всем рутинным и застойным, но притесняют тех, кто смело мыслит, препятствуют людям двигаться вперед.

«Паразиты» – аллегорическое воплощение зла, разрушительных войн, насилия и смерти. Борьба с ними – трудная, практически неосуществимая для слабых людей. Прозаик пишет в своей книге «Оккультизм» (*The Occult, 1971*): «Если наш мозг активен, бодр и вне сонливости, его сила безгранична. Однако сила эта уменьшается, если человек находится под воздействием повседневности. Что же такое рутина? Это – подавление воли, убеждение, что все «не стоит того». Человеческие силы истощаются под влиянием скуки, обыденности и будничности» [5, с. 132] (Перевод наш – О. Жилевич). К. Уилсон стремится вырвать читателя из плена повседневности и заставить его задуматься над своим будущим и над будущим всего человечества, которое, по его суждению, представляет собой светоносное бытие людей, свободных от инертности, иносказательно символизирующей «паразитов сознания».

Система персонажей романа определяется идейно-содержательными парадигмами. Образы ученых – Оустина, Райха, Холкрофта – это универсальные характеры, сущность которых продиктована мировоззренческими представлениями автора. Философская концепция К. Уилсона состоит в неизмеримой вере в человека, в его гуманистическое предназначение в мироздании, в его неисчерпаемые возможности. Следует отметить, что оптимизм писателя в отношении человечества противоречат западноевропейскому пессимизму и философским убеждениям о самоуничтожении человеческой цивилизации.

Время и пространство в произведении – условны, так как писатель акцентирует внимание на том, что любой Человек на любой территории Зем-

ли может быть подвержен силе привычки и впасть в серую повседневность. Однако К. Уилсон, с целью ввести в заблуждение читателя, нарочито переплетает иносказательные эпизоды с реалистическими описаниями. К примеру, абстрактно изображая войны в Африке и Западной Европе, которые вызвали «паразиты сознания», прозаик вполне реалистично показывает меры противодействия против «паразитов» [6, с. 82]. Писатель убежден, что фашизм, расизм, терроризм должны исчезнуть с жизненного пути всего человечества. Утопические прогнозы автора просматриваются и в его вере в бессмертие разумного человека.

Финал романа «Паразиты сознания» имеет притчевый характер. Автор оставляет читателю возможность самому домыслить последние страницы. Ученые Оустин и Райх со своими единомышленниками отправляются в космос на корабле «Паллада». Позже другая космическая экспедиция обнаруживает их корабль, однако команда исчезла бесследно. По задумке самого романиста, «<...> человечество никогда не должно быть уверено в своей смерти» [5, с. 150].

Таким образом, роман «Паразиты сознания» К. Уилсона – один из лучших образцов англоязычного философско-аллегорического произведения. В его основе лежит философская проблематика, усложненная иносказательным способом изображения действительности. Определенное повествование интересует автора только для того, что позволить ему выйти в пространство умозаключений об универсальных законах, определяющих человеческое бытие. Хронотоп романа – условный, так как прозаик стремится найти убедительную философскую основу для понимания человеческого существования. Персонажи К. Уилсона – это, прежде всего, искатели истины, в чем заключается их художественное своеобразие. Идеиная канва романа «Паразиты сознания» выстраивается автором как путь познания истины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ницше, Ф. Человеческое, слишком человеческое; Веселая наука; Злая мудрость: Сборник / Пер. с нем.; Худ. обл. М. В. Драко. – Минск : ООО «Попурри», 1997. – 704 с.
2. Ивашева, В. По дорогам познания и веры в человека / В. Ивашева // Уилсон К. Паразиты мозга. – М. : Наука, 1986. – С. 275–296.
3. Низамова, Н. М. Философская проблематика романов К. Уилсона 1960-х годов / Н. М. Низамова // XIII Виноградовские чтения: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Отв. ред.: Н. М. Миркурбанов. – Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2017. – С. 153–155.
4. Жылевіч, В. Французскі раман-прытча другой паловы XX стагоддзя: ад “вечных” пытанняў да сучасных праблем грамадства [Электронны рэсурс] / В. Жылевіч // Веснік Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук. – 2009, № 2. – С. 64–69. – Рэжым доступу: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22999302>. – Дата доступу: 25.01.2019.
5. Wilson, C. The Occult / C. Wilson. – US : Random House, 1971. – 800 p.
6. Wilson, C. The Mind Parasites / C. Wilson. – US : Arkham House, 1967. – 222 p.

В. А. ПЕТРОВСКАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

**ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ
СРЕДНЕВЕКОВОЙ БАЛЛАДЫ**

Английская средневековая баллада возникла в устном народном творчестве и тесно связана с песенной традицией, что обусловило возникновение и развитие целого ряда характерных черт. Основная цель английской баллады – донести до слушателя сюжет, раскрыть перед ним цепь событий, поэтому стиль баллады не может содержать сложные поэтические приемы, которые будут лишь отвлекать внимание. Баллада построена так, чтобы дать слушателю сразу и полностью воспринять сюжет. Таким же требованиям подчинен и метрический рисунок баллады. В английской балладе преобладают простые, нераспространенные предложения. Синтаксическая единица совпадает с ритмической. Строка обычно завершается ударным слогом. Связи между предложениями отличаются большой простотой, распространены параллельные конструкции.

Английская баллада представляет собой объективное описание какого-либо события. Повествуя о героических деяниях, вере и любви, английская баллада никогда не обращается к этим понятиям как отвлеченным – они всегда находят выражение в ярких образах героев. Поэтому английская баллада оперирует словами в их материальном значении – точными, конкретными, индивидуальными, не требующими дальнейшей детализации и вызывающими в представлении четкую зрительную картину.

Конкретизация замысла проявляется уже в самом названии баллады, которое зачастую содержит имя собственное (“Sir Patrick Spens”, “Robin Hood and the Bishop of Hereford”), а каждый герой получает детальную характеристику. В английской балладе деталь используется для воссоздания конкретного образа. Острая сюжетность делает каждую деталь баллады необходимой. Например, вопросы в английской балладе всегда конкретны и являются важным элементом композиционной структуры:

The twelvemonth and a day being up, / The dead began to speak: / “Oh who sits weeping on my grave, / And will not let me sleep?” (“The Unquiet Grave”)

Большое внимание в английской балладе уделяется внешнему виду человека, поэтому баллады содержат большое количество существительных, обозначающих физические свойства человека. Любое событие в английской балладе характеризуется с максимальным количеством деталей. Например, если главному герою предстоит покинуть свой дом, в балладе всегда точно оговаривается срок его возвращения.

Особый интерес представляет использование в балладе традиционных чисел. Братьев, отстаивающих честь сестры, всегда семь; свита, сопровождающая главного героя, обычно состоит из 24 или 54 человек. Цифрами 3 и 7 исчисляются время, действия человека, его возраст.

Еще одной отличительной чертой английской средневековой баллады является употребление прилагательных со значением цвета. Например, красный цвет обозначается как *red, rosy red, red scarlet, blood red, red gold*; коричневый – *brown, berry-brown, nut-brown*; белый – *white, lily-white, milk-white*. Весь балладный мир окрашен в яркие, сочные цвета, которые сравниваются с самыми простыми вещами: красный, как кровь или вино; белый, как снег или молоко. Английская баллада оперирует двумя типами сравнения: сравнительными конструкциями (*as black as coal*) и сравнительными сочетаниями (*nut-brown*).

В центре внимания английской баллады находится сфера физических действий человека, отсюда и частое употребление глаголов движения: *to come, to go, to ride*. Английская балладная лексика охватывает все стороны жизни человека, но основное внимание при этом уделяется описанию внешней стороны, связанной с процессом деятельности.

Традиционные формулы английской баллады – это фразеологизмы и словосочетания, значение которых подразумевает вполне определенный комплекс понятий. Наиболее распространенными являются такие формулы, как *milk-white steed, my own true love, yonder town, green grass, fair lady*.

Для английской баллады характерно широкое использование диалогической речи и ее приемов. Обращение всегда конкретно и выполняет свою прямую апеллятивную функцию: *Seek nae minstrels to play, mother, / Nor dancers to dance in your room* (“Leesome Brand”).

Общей для всех английских баллад чертой является фрагментарность повествования, под которой понимается отсутствие вступления и вводных характеристик действующих лиц, а также то, что действие ведется скачкообразно, без связующих пояснений, без постепенности развития и характеристики промежуточных этапов.

Английская баллада сохраняет изначальную песенную основу, музыка определяет ее ритм – четкий и энергичный. Большое значение для ритмической характеристики баллады имеет метр. Основным размером английской баллады является ямб, но метрическая сетка нередко нарушается. Такие перебои ритма связаны с разговорным стилем баллады. Во многих балладах есть не относящийся к повествованию рефрен, создающий поразительный поэтический эффект:

She laid her back against a thorn / Fine flowers in the valley; / And there she has her sweet babe born, / And the green leaves they grow rarely (“The Cruel Mother”).

Английская баллада использует стилистические приемы, свойственные другим жанрам народной поэзии: постоянные эпитеты, традиционные поэтические формулы, сравнения, повторы и припев. В английской балладе во многих случаях можно встретить одно и то же словосочетание-формулу, одинаковые сравнения и повторы. Все английские баллады используют ограниченное количество образов, эпитетов и выражений. Иногда целые фразы переносятся из одной баллады в другую.

Английская средневековая баллада обладает рядом жанровых особенностей и обладает языком и стилем разговорной речи. Текст английской баллады предназначен для восприятия на слух, поэтому в ней используются слова, синтаксические конструкции и стилистические приемы разговорной речи. Сюжет английской баллады наполнен яркими образами, лишен иносказательности и понятен широкой аудитории.

Д. О. ПОЛОВЦЕВ, Н. И. ГЕДРОВИЧ

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

БЕРЛИНСКИЙ ТЕКСТ В РОМАНЕ К. ИШЕРВУДА «ПРОЩАЙ, БЕРЛИН»

Берлинский текст англофонного прозаика XX века К. Ишервуда (Ch. Isherwood) является неповторимым явлением, возникшим благодаря творческой работе писателя в 1920-х гг. Сам автор назвал этот период «берлинской порой». Основная функция берлинского текста заключается в установлении связи реальности с духовными и материальными ценностями. Мотив города является доминантой в контексте основной темы творчества К. Ишервуда «берлинской поры», а именно: человек в изгнании, вдали от своих корней, человек без будущего: «Эти сигналы отдаются в глубине пустой улицы, сладострастные, тайные и печальные. Из-за этого свиста мне не по себе вечерами. Он напоминает мне, что я в незнакомом городе, один, вдали от родного дома. Иногда я принимаю решение не слушать, беру книгу, пытаюсь читать. Но вот уже звучит зов такой пронзительный, настойчивый, такой отчаянно человеческий, что я наконец вынужден встать и поглядеть сквозь планки жалюзи на улицу, чтобы убедиться в том, что я и так прекрасно знаю – зовут не меня» [1, с. 2].

С первой главы город получает характерные черты: первой можно назвать его звучность. Город выражается звуками самого разного происхождения, причем достаточно громкими: «Скоро послышится свист. Это молодые люди вызывают своих девушек. Они свистят, стоя на морозе под освещенными окнами теплых квартир, где уже раскрыты постели.

Им бы хотелось, чтобы их впустили» [1, с. 30].

Второй чертой является наглядность описываемых образов: «Высокая, ярко раскрашенная изразцовая печь похожа на алтарь, умывальник – на готический храм. Шкаф тоже готический, с резными кафедральными окнами – на цветном стекле Бисмарк встречается с королем Пруссии. Мое лучшее кресло вполне сошло бы за трон архиепископа. В углу три бутафорские средневековые алебарды из театрального реквизита, они связаны между собой и образуют вешалку для шляп» [1, с. 2].

Третьей чертой является его отрывистость; быстрое переключение с одного на другое, короткие, но меткие формулировки создают обманчивое впечатление отсутствия четкой структуры текста: «Сегодня “Серебряное воскресенье”. На улицах толпятся покупатели. По всей Таузенштрассе мужчины, женщины и мальчишки торгуют вразнос почтовыми открытками, цветами, песенниками, маслом для волос, браслетами. Между трамвайными путями сложены для продажи рождественские елки. Одетые в форму эсэсовцы гремят копилками» [1, с. 198].

Обыденные вещи представляются настолько полно и емко, что делает язык города предельно лаконичным и информационно насыщенным: «В начале улицы Вассерторштрассе возвышалась большая каменная арка – кусочек старого Берлина – с наляпанными серпами и молотами, нацистскими свастиками и изодранными в клочья объявлениями, которые рекламировали аукционы и преступления. Это была огромная улица, мощенная выщербленным булыжником, с беспорядочным скоплением ползущих и ревущих детей» [1, с. 100].

Как только Берлин появляется на странице романа, он сразу же становится отражением мировосприятия главного героя – Герра Иссиву. Восприятие распространяется с самого начала и очень быстро, особенно на вещи, с которыми герой находится в непосредственном соприкосновении. «Толстая неряшливая дама с тяжелым, отвисшим, как у жабы, подбородком, провела меня в большую мрачную, довольно убого обставленную комнату. В углу притулился сломанный диван и висела выцветшая картина, изображавшая сражение восемнадцатого столетия: раненые, полулежа в изящных позах, любовались гарцюющим на коне Фридрихом Великим» [1, с. 26].

Автор любит, но и упрекает Берлин: «Да-да. Я ужасно привязан к Берлину и тем не менее всегда говорил: ему присущи три губительнейших недостатка. Начнем с того, что лестницы во многих домах уж такие крутые, что нужно быть профессиональным скалолазом, чтобы взбираться на них, не рискуя при этом схватить инфаркт или свернуть себе шею. Во-вторых, мотоциклисты. Они в буквальном смысле слова наводняют город и, кажется, считают делом чести ездить по улицам без какого бы то ни было уважения

к человеческой жизни. Не далее как сегодня утром я буквально чудом избежал смерти» [1, с. 2]. В романе «Прощай, Берлин» традиционно «уличные» реалии, которыми наполнено это произведение, обретают в отдельных случаях зловещий оттенок: «Все здесь осталось таким же, как в прошлый раз; только менее зловещим, менее живописным, без символики, выразившей великую правду о смысле жизни» [1, с. 118]. Все происходящее на улицах столицы напоминает разгул демонических сил: «Вместе с одним прохожим мы первыми бросились к дверям, где лежал молодой человек. Он валялся в углу, как брошенный мешок. Когда его подняли, мне стало дурно – я увидел месиво, в которое превратилось его лицо» [1, с. 200].

Наиболее ярко и полно «городской текст» в романе «Прощай, Берлин» К. Ишервуда представлен в главе «Ландауэры»: во-первых, это некий «абстрактный» город, который наполнен довольно обобщенными образами-символами, например: «город пропитан еврейской заразой» [1, с. 139]; во-вторых, – это современный город: «Взгляните на все большие универмаги: Вертхейм, К. Д. В., Ландауэры. Кто их владельцы?» [1, с. 139].

Городской текст в романе К. Ишервуда «Прощай, Берлин» состоит из мотивов, образов и сюжетов, объединенных большими городами европейской культуры, которые представляются очагами западной цивилизации.

Каждый из их этих городов имеет не только великую историю – их названия связаны с различными легендами и преданиями. Именно поэтому, обращаясь к культурно значимым городам, таким как Берлин, Париж и Лондон («А когда уезжали домой в отпуск, всегда присылали мне открытки – из Лондона, Парижа или Баден-Бадена и какие открытки» [1, с. 3]), К. Ишервуд воспроизводит облик того или иного города.

В анализируемом романе возникает особый тип города Берлина – города-тюрьмы, города-застенка: «Холод гонит их с улиц в парк – это жестокое сердце города» [1, с. 186]. Разрушение модели пространства видится том, что его центр и периферия меняются местами: город становится теперь страшным организующим центром, в то время как бывший пространственный центр, главной особенностью которого был образ обжитости, оказывается на периферии: «В это время года холод гонит крестьянских парней в город в поисках пищи и работы» [1, с. 186].

Необходимо отметить, что, с одной стороны, городская среда оказывается родственна герою романа, а, с другой стороны, город становится враждебным началом по отношению к человеку: «За городом, где кончаются уютные бетонные новостройки, а улицы упираются в замерзшие частные сады, начинается прусская равнина. Вечером вы чувствуете, как она обступает вас и наползает на город, как пустыня огромного враждебного океана» [1, с. 185].

Итак, город в романе К. Ишервуда «Прощай, Берлин» преобразовывает и преображает среду обитания различными средствами (архитектурой, планировкой и другими способами градостроительства). Город имеет особые свойства и характерные структуры, которые делают его принципиально новой средой человеческого обитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ишервуд, Кристофер. «Прощай, Берлин» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/proshchaj-berlin-read-231961-1.html>. – Дата доступа: 09.10.2017.

А. Е. САИДИ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

СТРУКТУРНАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ЗАГЛАВИЙ СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО РОМАНА

Заглавия художественных произведений с лингвистической точки зрения представляют собой своеобразный феномен, который вызывает активные дискуссии среди современных лингвистов и литературоведов. При всем многообразии подходов большая часть работ лингвистов, посвященных заглавиям, обращена к решению двух важнейших задач: выявлению структурных особенностей заглавия и определению его основных функций. В данной работе предпримем попытку провести качественно-количественный анализ заглавий британских романов, вошедших, по мнению литературных критиков и обозревателей канала BBC, в топ-20 лучших британских произведений XXI века, с точки зрения структуры и функциональных особенностей их заголовков.

Определяющее значение для текста, который призван быстро донести информацию и при этом оказать определенное влияние на читателей, имеет четкая организация его структуры. Несмотря на ограниченный объем заглавия, оно отличается значительным разнообразием синтаксической структуры. Это разнообразие, однако, не выходит за рамки традиционных синтаксических конструкций, и его можно свести к трем синтаксическим единицам: слову и словосочетанию, предложению и сложному синтаксическому целому. В первом случае заглавие имеет минимальную конфигурацию, во втором и третьем – более развернутую.

В соответствии с современными лингвистическими подходами, структурно заглавия подразделяются на заглавия-словоформы, заглавия-сочинительные сочетания слов, заглавия-подчинительные словосочетания и заглавия-предложения. При этом как заглавия минимальной конфигурации,

так и развернутые тексты могут быть представлены конструкциями разной степени сложности. В количественном аспекте заглавия произведений в процентном соотношении распределились следующим образом:

а) заглавия-словоформы – 40% (Ian McEwan “Atonement” (2001), Marilynne Robinson “Gilead” (2004), Jeffrey Eugenides “Middlesex” (2002) и др.);

б) заглавия-сочинительные сочетания слов – 0%;

в) заглавия-подчинительные словосочетания, выраженные субстантивными, адъективными, глагольными, наречными сочетаниями – 50% (Zadie Smith “White Teeth”), Edward P. Jones “The Known World”, Junot Diaz “The Brief Wonderous Life of Oscar Wao” и др.);

г) заглавия-предложения (односоставные, двусоставные, сложные) – 0%.

Кроме того, 5% составляют названия-аббревиатуры (Zadie Smith “NW”) и 5% числительные (Roberto Bolano “2666”).

Из представленной статистики следует, что очевидное предпочтение современные британские писатели отдают заглавиям-подчинительным сочетаниям, а также заглавиям-словоформам. В целом, наблюдается тенденция выбора заглавий с минимальной конфигурацией.

Далее рассмотрим особенности функциональной нагрузки заглавий художественных произведений. Заглавие произведения представляет собой многофункциональный знак, мотивированный самим текстом. Выделяя заглавие среди других элементов текста, исследователи характеризуют его как имя текста и подчеркивают его сильную позицию по отношению к основному корпусу текста, его теме, образам и идеям. В связи со своим инициальным положением заглавие всегда выделяет текстовое начало, создает определенную перспективу для читателя о перспективе дальнейшего текстового развертывания и, наконец, дает всему тексту имя, выполняя номинативную функцию.

Некоторые исследователи (Н. А. Кожина и др.) в первую очередь разделяют функции заглавия на внешние и внутренние. Внешние функции представляют художественное произведение в языковом, литературном и культурно-историческом мире, а внутренние – обращены к тексту. К внешним функциям относят репрезентативную, соединительную функции, а также функцию организации читательского восприятия. К внутренним функциям, по их мнению, относится назывная, текстообразующая функции, а также функция изоляции и завершения.

Согласно подходам других исследователей (например, Ю. М. Лотман), главной функцией художественных текстов является текстообразующая функция, которая заключена в порождении новых смыслов за счет взаимодействия заглавия с текстом. Заглавие в данном случае выступает как компонент художественного произведения, с одной стороны порождающий текст, с другой – порожденный этим текстом. Описать специфику данной функции,

по мнению лингвиста, можно только через функцию организации читательского восприятия.

Помимо вышеуказанной функции Ю. М. Лотман отдельно выделяет эстетическую функцию заглавия. Это обусловлено тем, что в художественном тексте важно не только содержание, но и форма художественного воплощения.

Кроме того, Ю. М. Лотман считает, что заглавие в первую очередь выполняет функцию «зеркала произведения», которое может реально изображать действительность, а может ее искажать, обнажая то, что приносит определенный смысл в произведение.

Обобщая современные подходы к изучению особенностей функционирования заглавий художественных произведений, можно выделить их следующие функции: номинативная (содержит указание на персонажа, время и место действия), тематизирующая (по названию произведения можно определить тему или содержательную структуру); символизирующая (заглавие имеет символический смысл, который трансформируется с развитием содержания произведения); тематизирующая и оценочная (такую функцию выполняют заглавия, которые состоят из двух частей); ассоциирующая (в некоторых случаях заглавия и текст имеют лишь ассоциативную связь).

Анализ заглавий современной британской прозы показывает, что в художественных произведениях часто заглавие выполняет номинативную функцию и содержит указания на персонажа – 25% (Ch. N. Adichie “Americanah”, Michael Chabon “The Amazing Adventures of Kavalier & Clay” и др.); указание на место действия – 15% (W. G. Sebald “Austerlitz”, Edward P. Jones “The Known World” и др.).

По названию ряда произведений можно определить тему или их содержательную структуру, что является признаком тематизирующей функции – 30% (Ben Fountain “Billy Lynn’s Long Halftime Walk”, Jennifer Egan “A Visit from the Goon Squad” и др.)

Частотными также являются символизирующая функция – 10% (Zaddie Smith “White Teeth”), тематизирующая и оценочная – 10% (Elena Ferrante “My Brilliant Friend”) и ассоциативная функция – 10% (Ch. N. Adichie “Half a Yellow Sun”).

Таким образом, даже небольшой обзор заглавий современных британских произведений демонстрирует их многофункциональность. Заглавия выполняют ряд функций, специфичных для жанра художественной прозы, среди которых доминируют тематизирующая и номинативная функции, а далее в равной степени представлены символизирующая, тематизирующая и оценочная, а также ассоциативная функции.

Е. Г. САЛЬНИКОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ГАЛЕРЕЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНАХ С. АХЕРН

Многие исследователи современных романов, написанных женщинами и для женщин, используют в качестве синонимичных термины «женская проза», «любовный роман», «розовый роман», «чиклит». На наш взгляд, такое обобщение неправомерно, ведь если понятие «женская проза» может служить нейтральным обозначением всего написанного авторами-женщинами, то жанры «любовный роман» («розовый роман») и «чиклит» разнятся по своим жанрово-стилистическим и композиционным характеристикам.

О формульности любовного романа, которая определяется высокой повторяемостью сюжетных элементов, относительным постоянством состава героев и зачастую сериальным характером продукции, упоминают многие исследователи, например, Е. В. Улыбина, М. А. Черняк, О. В. Бочарова. О. В. Вайнштейн отмечает, что «сущность розового романа во всех его проявлениях сводится к любовной истории со счастливым концом» [2]. Без любовной истории невозможно представить и произведения «чиклит», ведь целевой аудиторией этого жанра является женская публика. Однако, на наш взгляд, в романах «чиклит» и в «любовном романе» использованы различные принципы разработки женских образов.

Вот как описывает принцип построения образа героини в типичном любовном романе Е. В. Улыбина: «Героиня в женском романе может быть блондинкой или брюнеткой, иметь пышные формы или быть миниатюрной. Она может иметь профессию или не иметь, любить или не любить работу. Она может быть дочерью миллионера или скромной секретаршей. В любом случае у героини нет социальных и бытовых проблем. Быт и характер вообще не важны – важно лишь то, что она всегда хороша собой и наделена сногшибательной сексуальностью. Это ее основная характеристика» [3, с. 543].

Попробуем проанализировать женские образы романов С. Ахерн как представителя литературы «чиклит», используя их личностные и социальные характеристики.

В отличие от героинь «любовных романов» персонажи С. Ахерн обладают достаточно заурядной внешностью. Это и понятно, ведь при преимущественной форме повествования от первого лица описание героинями своей внешности как модельной говорило бы о завышенной самооценке и, как следствие, характеризовало бы их не с лучшей стороны. Напротив,

в романе “There’s No Place Like Here” отношение Сэнди Шортт к себе полно самоиронии: очаровательный младенец со светлым пушком на голове, за который родители назвали ее Сэнди (sand – песок) выросла в черноволосую высокую (1,86!) девушку с явно противоречащими ее внешности именем и фамилией (short – короткий). *I was the awkward dancer on the dance floor, the girl at the cinema that nobody wanted to sit behind, the one in the shop that rooted for the extra-long-legged trousers, the girl in the back row of every photograph* [4, p. 4].

Что касается возраста, то вышеупомянутой Сэнди Шорт – 34 года, Элизабет в книге “If You Could See Me Now” – 28, Джойс в романе “Thank you for the memories” – 33, Холли в романе “P.S. I Love you” исполняется 30 лет, Тамаре в романе “The Book of Tomorrow” – 16, а сюжет романа “Love, Rosie” развивается на протяжении 50 лет с момента, когда Роза приглашает Алекса на свой 7-й день рождения. В некоторых книгах автора точный возраст главных героинь не указан, но, в целом, судя по их мировосприятию, можно говорить о молодых женщинах 27–35 лет. Это та возрастная группа, которая интересуется писательницу в первую очередь, – женщины, которые испытывают определенные психологические трудности, связанные с переходом от беззаботной юности к более зрелому возрасту.

В этом возрасте большинство женщин уже имеют сложившуюся профессиональную карьеру. В романах С. Ахерн это журналист Китти (“One Hundred Names”), дизайнер Элизабет (“If You Could See Me Now”), агент по продаже недвижимости Джойс (“Thank you for the memories”), хозяйка агентства по поиску пропавших людей Сэнди (“There’s No Place Like Here”). С точки зрения профессионального самоопределения, интересным представляется образ Розы в романе “Love, Rosie”, которая на протяжении долгих лет мечтает завести свой гостиничный бизнес, но каждый раз отказывается от своих планов ради близких ей людей. Тем не менее, главная героиня не теряет надежды добиться своей заветной цели. С большими трудностями она заканчивает курсы по отельному бизнесу в тот год, когда ее дочь получает диплом об окончании школы. *I just know that there is a job for me at the end of the rainbow*, – говорит она [5, p. 389].

Конечно, профессиональный успех важен для героинь этих романов, но этого недостаточно для внутренней гармонии их личности. Например, в романе “If You Could See Me Now” характер Элизабет, ее педантизм, сдержанность проявляется в ее работе. Как в дизайне интерьеров, так и в своем доме она использует только неяркие цвета, коричневые серые, черно-белые оттенки. Элизабет стремится контролировать все и всех вокруг и романтические отношения она отвергает именно потому, что боится потерять контроль над своими чувствами: *Alone because love was one of those feelings that you could never have control of* [6, p. 7].

В романе “There’s No Place Like Here” стремление Сэнди понять, куда пропадают вещи, дошло до одержимости и продиктовало выбор профессии. Но, заполнив свою жизнь чужими судьбами, Сэнди Шортт потеряла свою идентичность, что реализовано С. Ахерн в аллегории ее исчезновения из реального мира: *I looked around the outside world for so many clues I don’t think that I once thought about what was going on inside my own head* [4, p. 5].

В некоторых же романах образы главных героинь представлены автором в острых кризисных ситуациях, когда героини теряют свое внутреннее «Я», когда ни работа, ни семья, ни друзья не в состоянии привести человека в согласие с самими собой.

Так, например, главная героиня романа “P.S. I Love you” Холли – тридцатилетняя вдова, скорбящая о своем муже, с которым они прожили чуть больше года. Она глубоко одинока и подавлена. Первое время Холли ведет затворнический образ жизни, проводя все время в пустом доме, наедине со своими воспоминаниями и горем. Это – первое произведение С. Ахерн, в котором сразу же проявилась способность писательницы к оригинальным сюжетным ходам, позволяющим расцветить любой банальный любовный роман. Холли начинает получать письма от своего мужа, написанные им при жизни для того, чтобы облегчить ей боль утраты и помочь вернуться к жизни. Пройдя через тяжелейшее испытание, героиня учится жить, мыслить самостоятельно, ценить время и близких людей.

С главной героиней романа “The Time of My Life” Люси Сильчестер читатель также встречается далеко не в самые безоблачные времена, ее бросил любимый мужчина, она потеряла хорошо оплачиваемую работу, ей пришлось переехать из богато обставленной квартиры в крошечную студию. В этой ситуации автор вводит в произведение образ Жизни, который является отражением индивидуальности героини. Исходя из замысла автора, если мы счастливы, то и наша Жизнь выглядит хорошо одетой, ухоженной. Если же мы теряем баланс между любовью к себе, заботой о себе и заботой об окружающих, то и Жизнь выглядит соответственно: ... *his hair was disheveled, his face had a few days of stubble black rings around his eyes, his eyes were bloodshot, he sniffled and he looked like he hadn’t slept for years* [7, p. 23]. При помощи этого полумистического персонажа Люси должна понять себя: *My life needed me. It was going through a tough time and I hadn’t been paying enough attention to it. I’d taken my eye off the ball, I’d busied myself with other things: friends’ lives, work issues, my deteriorating and ever needy car, that kind of thing. I’d completely and utterly ignored my life. I had to go and meet with it face to face* [7, p. 6].

С. Ахерн сама обнаруживает связь и общие черты своих произведений: «Через все мои романы проходит одна нить: в начале каждой книги читатель знакомится с героем, находящимся на самой нижней точке своей жизни.

Мои персонажи страдают или чувствуют себя потерянными, запутавшимися в том, что делают, не знаящими, как решить свои проблемы. А я отправляю их в путешествие самолечения и самораскрытия. Мне нравится заниматься этими темами, я уверена, что в этом и заключается жизнь – нас часто сбивает с ног, и мы должны подниматься снова и снова. Иногда мы обретаем силу в трагических ситуациях и обнаруживаем, что гораздо выносливей, чем предполагали. Я пишу не просто о женщине, которая пытается найти любовь, а о героине, которая должна научиться понимать, кто она и как ей стать счастливой» [1].

Таким образом, главные героини романов С. Ахерн далеки от образов «любовного романа», они характеризуются внутренними противоречиями и конфликтами с внешним миром, а поиски любви, идеального мужчины являются для них лишь одной составляющей достижения внутренней гармонии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарева, А. Впервые в России Сесилия Ахерн / А. Бондарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://chitaem-vmeste.ru/interviews/vpervye-v-rossii-sesiliya-ahern>. – Дата доступа: 03.02.2019.
2. Вайнштейн, О. В. Розовый роман как машина желаний / О. В. Вайнштейн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_735.htm. – Дата доступа: 03.02.2019.
3. Улыбина, Е. В. Субъект в пространстве женского романа / Е. В. Улыбина. – М. : Наука, 2004. – 568 с.
4. Ahern, C. There's No Place Like Here / C. Ahern. – N.Y. : Hyperion, 2006. – 271 p.
5. Ahern, C. Love, Rosie / C. Ahern. – New York : Hyperion, 2005 – 434 p.
6. Ahern, C. If You Could See Me Now / C. Ahern. – N.Y. : Hyperion, 2006. – 307 p.
7. Ahern, C. The Time of My Life / C. Ahern. – N.Y. : Hyperion, 2011. – 271 p.

Ю. А. ТИЩЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ОПИСАНИЕ ПРИРОДЫ В РОМАНАХ В. ВУЛЬФ

Предоставленные языком возможности выбора и комбинирования слов по-разному воплощаются в различных функциональных стилях языка. В научном стиле естественная сочетаемость слов обычно не нарушается. Для функционального стиля художественной литературы характерны другие тенденции в выборе и сочетаемости слов. Писатель воспринимает язык не в его лингвистической определенности, а как средство художественного выражения. При таком подходе писатель по-новому группирует слова и

выбирает лексику. Механизм создания словесной образности заключается в том, что слово «ломает» рамки словосочетания, где оно реализовало одно значение, и в новых сочетаниях развивает многочисленные оттенки, реализуя их одновременно.

К середине VIII века (к этому времени литературоведы относят возникновение романа как самостоятельного жанра художественной литературы) выделились два основных типа описаний местности в художественном тексте: пейзаж, связанный с географической локализацией характеров и происходящих событий (например, у Гомера), и пейзаж, связанный с эмоциональной локализацией характеров и событий (например, у Шекспира). Пейзаж в эпосе Гомера условен и контекстуально связан. Это скорее попытка географически сориентировать происходящие события, локализовать на карте действующих героев и богов, чем стремление нарисовать картины греческой природы.

Указания места действия у Шекспира эмоционально значимы. Они обозначают, скорее, не географический фон для происходящих событий, а создают эмоциональный настрой произведения. Суровый шотландский пейзаж в «Макбете», например, эмоционально созвучен происходящей здесь трагедии. В начале произведения «Венера и Адонис» любовный настрой Венеры, стремящейся очаровать Адониса и растопить его сердце показан через описание ею же самой природы. Природа на протяжении всего произведения – субъективное видение Венеры, а не объективное описание автором места действия. Таким образом, окружающий мир читатель видит глазами и чувствами влюбленной богини. Все смены настроения Венеры – разочарование, отчаяние, новый порыв страсти, страх за Адониса, скорбь о смерти любимого – выражены не непосредственным описанием и комментарием чувств, испытываемых Венерой, а опосредованно – с помощью описания пейзажа. Природа становится героем произведения, живо участвующим в происходящем. Так, богиня замечает сочувствие трав; цветок, возникший из капель крови Адониса, видится ей его сыном, которого она спешит укрыть у себя на груди.

Такая же роль пейзажным зарисовкам отводится и в «Буре». В пьесе описание природы является отражением эмоций героев: шторм на море и желание Просперо наказать обидчиков, волшебство духов, сопровождаемое ярким описанием великолепия возникающих картин, радость Миранды и Фердинанта на согласие Просперо на их союз. Природа как бы отзывается на эмоциональный настрой героев и вторит им. Все, что известно о месте действия событий в пьесе – это корабль в море и остров.

Таким образом, можно сделать вывод, что для Шекспира важен живописный колорит местности, а не ее положение на карте, хотя в неко-

торых произведениях Шекспир указывает и географически точно определяет место действия, например, «Зимняя сказка», «Генрих VIII».

С середины VIII века две указанные тенденции получили дальнейшее развитие в пейзажных описаниях в романе. Функции пейзажа усложнились, повинувшись антропоцентричным законам жанра, описания природы постепенно подчинялись задаче раскрытия характеров персонажей. Пейзаж в романе становился психологически нагруженным, и, следовательно, полифоничным. Неверно было бы полностью отделить оба вида описания местности друг от друга и сказать, что современному роману присущ только тот или иной тип. Оба вида органично сосуществуют, выполняя различные роли и дополняя друг друга. Безусловно, осуществление жизнеописания того или иного героя представляется невозможным без локализации событий в том или ином месте, т. к. литературное произведение является отражением или воспроизведением объективной действительности, и, чтобы получить реалистичную картину и «поверить» в происходящее, читатель должен знать, где происходит действия. Необходимо заметить, что фактуальная информация географического фона не несет в себе психологической нагрузки. Последняя находит свое выражение в эмоционально окрашенном описании природы.

Писатель несет в своем произведении не просто хронологический ход событий с указанием мест на карте, а прямое или опосредованное объяснение мотивации действия героев, их характеристики и принципы бытия и сосуществования с окружающими людьми. Одним из способов для автора показать и раскрыть, а для читателя «заглянуть» во внутренний мир персонажа и является пейзаж, связанный с эмоциональной локализацией характеров и событий.

Материалом для данного исследования, целью которого является изучение художественной образности через контекстное изучение сочетаемости слов, послужили романы В. Вульф «Миссис Дэллоуэй», «Волны» и «На маяк».

При анализе романов В. Вульф «Миссис Дэллоуэй», «Волны» и «На маяк» были сделаны следующие выводы. Для образной системы писательницы характерен последовательный выбор ингерентно коннотативной лексики. Особенно часто в ее описаниях природы используются цветовые, вкусовые, звуковые и обонятельные эпитеты, что связано с ориентацией творчества В. Вульф на субъективно-идеалистическую философию и эстетику модернизма, с ее стремлением показать скорее наши впечатления от предметов, чем предметы как таковые.

В большинстве случаев В. Вульф ломает естественную сочетаемость слов, создавая яркие окказиональные словосочетания. Нарушение сочетаемости слов у писательницы идет обычно по пути метафоры, которая обу-

славливается не столько контекстом повествования, сколь непосредственно апеллирует к чувствам и эмоциям читателя, его ассоциативному мышлению, способности сопоставить мир природы и мир живых существ. В романах В. Вульф характер полифонии меняется от психологической, обусловленной контекстом повествования и раскрывающей характеры персонажей в «Миссис Дэллоуэй», до сложной символично-философской в романе «Волны».

В. Вульф шла по пути углубления психологизма в пейзажных описаниях, пробовала соединить лирическую прозу с универсальным, мифологическим видением мира. Поиски емкого психологически обусловленного символа увели ее от реальности и превратили роман «Волны» из романа-поэмы в роман-схему. В. Вульф сама ощутила холод этого произведения и в своих последующих работах попыталась вновь вернуться из мира ощущений и символов в мир утраченной реальности. Перед самой смертью она написала в дневнике: «Мое новое произведение будет совсем другим».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Курасовская, Ю. Б. Лингвопоэтика описаний природы : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю. Б. Курасовская; Москов. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова – М., 1991. – 25 с.
- 2 Шекспир, У. Полное собрание сочинений : В 8 т. / Под общ. ред. А. Смирнова. М. : Искусство, 1960 – 632 с.
- 3 Якобсон, Р. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений // Теория метафоры / Под ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.

Е. В. ТУРКОВСКАЯ

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

РОМАНТИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ В ПРОИЗВЕДЕНИИ

Э. Т. А. ГОФМАНА «ЗОЛОТОЙ ГОРШОЧЕК»

Из всех представителей романтического направления в Германии произведения Эрнста Гофмана заслуживают особого внимания. Гофман – поздний романтик, а его произведения являются итогом становления и развития немецкого романтизма. Сказка «Золотой горшочек» – одно из самых ярких произведений Гофмана, где наряду с романтическими очевидны также и реалистические черты. Следует понимать, что даже при всем своем юморе и простоте стиля Гофман серьезен не по-детски. Это произведение, с одной стороны, далекий от жизни вымысел, особое внимание обращает на себя его сказочное содержание, а с другой, не фантазия или утопия, а возможная, осуществимая реальность в будущем.

Романтизм можно наделить как очень узким (романтизм как тип творчества), так и широким (романтизм как художественный метод) значением, а можно рассматривать его глобальный масштаб (романтизм как целая культура со своим мировоззрением, воплотившимся в конкретную эпоху) [1, с. 193]. Наиболее очевидной особенностью романтизма является категория двоемирия. Существуют два мира: мир мечты, идеала и обыденный мир. Идеал великолепен, иллюзорен и недостижим. Реальность неприглядна, скудна и предсказуема. Именно в таком ключе и создают свои произведения романтики. Но следует писателю немного отойти от правил, от устоявшихся художественных норм романтизма, как трансформируется характер всего произведения, и мы можем говорить о романтике-новаторе, романтике-изобретателе.

«Золотой горшочек» – показательный пример воплощения в литературе принципов романтического двоемирия, измененных реалистической тенденцией. Сосредоточиваясь в первую очередь вокруг студента Ансельма, двоемирие затронуло не только главного героя. Это явление весьма обширно, и можно сказать – метафизично. Его организация очень сложна и выражена во множестве моментов. Обращаясь к тексту произведения, мы понимаем, что двоемирие первоначально обнаруживается в оппозиции индивида к обществу. Ярko противопоставлены внешний облик и поведение различных героев. Студент Ансельм чувствует себя одиноко в толпе, он противопоставлен ей, но очень хочет быть похожим на обыкновенного добропорядочного гражданина. Подтверждение этому – сетования студента на свою неуклюжесть и желание «отпраздновать светлый день вознесения... как всякий другой гость в Линковых купальнях» [2, с. 129]. Но сами по себе эти особенности вовсе не говорят нам, что Ансельм является романтическим героем. Сначала даже может показаться, что студент – самый обычный человек, обыватель, стремящийся к праздной мещанской жизни. Но, читая это произведение, мы почти моментально разубеждаемся в этом, мы понимаем, что духовно Ансельм совсем не близок толпе, которая в основном материалистична.

Таким образом, противопоставление материального и духовного – еще одно проявление романтического двоемирия. Ансельм ни в коей мере не материалист, и чем более мы понимаем это, тем более печальным кажется скептическое отношение самого юноши к собственным грезам. Разум Ансельма материалистичен, сначала он отвергает «вторую реальность» и не приемлет другого мира. Очевидно, что юноша имеет страх перед «второй реальностью», и это нам понятно, ведь изначально ему не нравится то, что он не такой, как все. Но спустя некоторое время, побывав в «другом мире», Ансельму становятся очевидными ханжество и мещанство общества, к ко-

тому он прежде стремился. Студент терзается оттого, что усомнился в своем новообретенном смысле жизни.

Золотой горшочек у Гофмана выступает в роли сосуда, наполненного благодатью, подобно Граалю из средневековых рыцарских романов. Это концентрация так называемого «высшего мира» [3, с. 94]. В этом образе мы видим необычную взаимосвязь материального и духовного: горшочек – конкретный материальный предмет, и он же является воплощением абсолютной духовности. Но двоемирие влияет не только на человеческую жизнь. Гофман рассматривает на страницах своей сказки традиционный философский вопрос отношений человека и природы. И нам представляется еще одно воплощение двоемирия: мир природы и мир человека. На самом деле эта альтернатива – своеобразная модификация обозначенной нами выше проблемы соотношения материального и духовного.

Природа является воплощением духовного начала, тогда как человек – начала разумного, материалистичного. Обыватели природного мира не просто живые. Они одухотворены, они живут, пока могут любить. Природа – олицетворение «другой» действительности, которая недостижима. Природа дала человеку аромат цветов, тепло солнца, прохладу воздуха, но человек не понимает этого. С другой стороны, и природа, и человек во многом схожи. И это сходство связано в первую очередь с несвободой как природы, так и человека. Действительно, положительные герои Гофмана хотят обрести свободу: Ансельм – преодолеть судьбу – внешнее враждебное начало, распоряжающееся его жизнью; обитатели природного мира – освободиться от власти Саламандра.

Гофман представляет традиционно фольклорное описание портретов колдунов, знахарей и им подобных людей, приобщенных к тайному знанию. Мы видим уединенно живущих, владеющих магией мудрых старцев, чьи дома наполнены служащими им животными, странными предметами магического происхождения. И здесь мы встречаем альтернативу прекрасного и безобразного. Фрау Рауэрин родственна всему, что есть в мире безобразного, Саламандр же близок к прекрасному.

Полагаем, Гофман проявил себя в данном произведении и как реалист прежде всего потому, что сформулированный им идеал человека, одаренного даром проживания в «высшем мире» и нашего «счастье в высшей жизни», не является утопией. Таким человеком, который способен достичь настоящей гармонии через постижение единства противоположностей, для которого стали равны чувственное (Любовь) и рациональное (Мысль), который свободен, согласно Гофману, может стать каждый. Читатель легко верит в существование такого идеала. Этому способствует прежде всего осязаемое присутствие в произведении образа автора [3, с. 76].

Автор – очень важное действующее лицо. С ним тоже связано проявление некой «второй реальности», ведь записывая историю Ансельма, он бодрствует по ночам, а ночь – это среда, в целом несвойственная человеку. С другой стороны, читатель воспринимает автора как реально существующего человека. Поверить в то, что именно автор – представитель реального, привычного для читателя мира, намного проще, чем поверить в существование Линдгорста или Ансельма. Автор выступает как своеобразное связующее звено, он является посредником между двумя мирами, сглаживающий ощущение неправдоподобия происходящего.

Таким образом, основные черты романтического двоемирия в произведении Гофмана «Золотой горшочек», выражающиеся в сопоставлении индивидуального и общественного, материального и духовного, природного и человеческого, трансцендентального и потустороннего, мира свободы и мира неволи. Гофман, безусловно, новатор: он не только предвосхитил черты нового – реалистического течения в литературе, но и одновременно сумел придать качественно иную окраску романтическим идеям прошлого и с оптимизмом заглянуть в будущее.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Михальская, Н. П. История зарубежной литературы XIX века / Н. П. Михальская. – М. : Учпедгиз, 2001. – 614 с.
- 2 Ковалева, О. В. Зарубежная литература XIX века. Романтизм / О. В. Ковалева. – М. : Высшая школа, 2005. – 272 с.
- 3 Жирмунская, Н. Новеллы Э. Т. А. Гофмана в современном мире / Н. Жирмунская. – Л. : Лениздат, 1990. – 116 с.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О. Н. ВАЖНИК

Беларусь, Минск, Академия управления при Президенте Республики
Беларусь

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: РАННЯЯ ИСТОРИЯ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ

История английского языка раскрывает сущность различных языковых процессов, показывает причины и пути образования тех специфических особенностей, которые характерны для современного английского языка.

Изучение истории развития национального английского языка дает ясное представление о тех изменениях, которые имели место в нем на всем протяжении развития, способствует формированию правильного научного подхода к языку.

Языкознание рассматривает язык как общественное явление, следовательно, языку свойственно развитие также как оно свойственно всякому общественному явлению. Но любое общественное явление развивается по определенным законам, которые являются характерными только для него. Для языка это внутренние законы развития языка.

Чтобы понять современное состояние языка, его грамматические формы, его фонетический строй, структуру его словарного состава, необходимо рассматривать каждое явление современного языка как известный результат длительного исторического развития, как итог целого ряда изменений и превращений, имевших место в течение более или менее длительных промежутков времени.

Древнейшим населением Британских островов, оставившим значительные памятники материальной культуры, было индоевропейское племя иберийцев, поселившееся там еще в III тысячелетии до н.э. Им была известна обработка земли, а созданные ими круглые каменные сооружения сохранились в Британии до наших дней.

Около 2000 года до н. э. в Британию пришли с материка племена, умевшие делать оружие из меди, бронзы и глиняную посуду, расписанную узорами. Археологи называют их «народом чаш». Новые пришельцы столкнулись с иберийцами и с течением времени, по-видимому, смешались с ними.

Следующими поселенцами были кельты – индоевропейские племена, поселившиеся в Британии в VII веке до н. э., – бритты и гаэлы.

Кельтские языки делятся на две основные группы – галло-бретонскую и гаэльскую. На галльском языке говорило население Галлии (территория современной Франции); британские языки подразделяются на: а) бретонский, сохранившийся до наших дней в Бретани (север Франции); б) корнский, ныне вымерший, – язык населения Корнуолла; в) валлийский, на котором говорят жители Уэльса – валлийцы.

В галльскую группу входят: а) язык горной Шотландии (Erse); б) ирландский язык; в) мэнский язык (Manx), на котором говорят на острове Мэн (в Ирландском море). Носителей мэнского языка осталось сейчас ничтожное количество [1, с. 91].

У бриттов и гаэлов существовал родовой строй, основой которого были родовые группы, но вскоре среди них начался процесс расслоения: появились землевладельцы, свободные земледельцы и полу рабы. Письменности у кельтов этого периода не было.

В I веке до н. э. в Британии возникли города, представлявшие собой укрепленные поселки, где жило много ремесленников и велась активная торговля.

В 55 году до н. э. Британия подверглась нашествию войск Юлия Цезаря, к тому времени завоевавшего Галлию. Однако это вторжение носило характер военной экспансии и существенного влияния на жизнь кельтов не оказало.

Настоящее завоевание Британии римлянами началось в 43 году н. э. и продолжалось более двух веков. В результате этого завоевания вся основная часть островов Британии оказалась в руках римлян. Чтобы обезопасить себя от набегов непокорных племен с севера, римляне построили два огромных вала: в 120 году вал Адриана («Римский вал»), который тянулся от устья реки Гайн на запад до современного города Карлайл, а когда удалось захватить новые территории, – вал Антонина (сооруженный на более, чем сто километров к северу от вала Адриана).

Римляне, по свойственной им тактике, покрыли страну сетью военных дорог, соединявших военные форты, в которых находились римские легионы, державшие местное население в повиновении. Однако, несмотря на наличие этой грозной силы, кельтское население неоднократно поднимало восстания против своих поработителей.

Колонизация Британии приносила римлянам большие выгоды. Британия стала важным источником зерна, и римские патриции приобретали по всей стране поместья-виллы. Кельтская знать также получала крупные поместья и постепенно принимала римские обычаи и традиции.

К концу римского господства в Британии там уже был целый ряд городов, среди которых можно назвать Веруламей – нынешний Сент-Олбенс, Эбурак – нынешний Йорк, Лондиний – нынешний Лондон.

Все это позволяет говорить о том, что процесс романизации местного населения, преимущественно его верхушки, шел полным ходом, когда, неожиданно для местного населения, в 407 году римские войска были отозваны из Британии в связи с грозными событиями, потрясавшими устои некогда могучей Римской империи и явившимися предвестниками ее грядущего падения. В начале V века Рим оказался под угрозой нападения германских племен – готов, внутренние экономические и политические противоречия, сопровождавшие распад рабовладельческого строя, подтачивали его изнутри. Таким образом, Рим оказался не в состоянии управлять своими дальними колониями, а в 410 году пал под натиском варварских племен.

После ухода римских легионов, несших охрану Британии, бритты остались фактически незащищенными от внешних врагов. Этих врагов было много: пикты, скотты (Ирландия), а также северогерманские племена. Именно захват Британии этими германскими племенами – англами, саксами и ютами – оказался решающим для ее судьбы. Этим новым пришельцам было суждено в дальнейшем создать английскую народность.

В течение всего VI века между германскими племенами и кельтами происходила жестокая борьба. В итоге германцы, видимо вследствие своего численного преимущества, одержали победу. Кельты были разбиты, частично уничтожены, частью оттеснены в западные и северо-западные районы страны: полуостров Корнуолл, Уэльс, Камберленд, и через море – в современную Бретань.

Следует отметить, что кельты не были целиком истреблены на занятых германцами территориях, хотя англ и саксы чрезвычайно жестоко расправлялись с местным населением. Многие кельты остались, возможно, в качестве рабов. Об этом свидетельствуют немногочисленные слова, попавшие в английский язык из кельтских диалектов, и древнеанглийское слово *wealh*, означающее ‘иностранец’, а также ‘бритт’ и ‘раб’ [2, с. 59]. Однако кельтские диалекты того времени не оказали существенного влияния на язык победителей.

Таким образом, только исторический подход к явлениям современного языка может обеспечить их правильное понимание и использование. Понимание же законов развития языка, умение объяснить их с позиции истории языка и истории народа – носителя этого языка – будет способствовать развитию диалектического взгляда на язык, научному осмыслению норм современного английского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Расторгуева, Т. А. История английского языка / Т. А. Расторгуева. – М. : Астрель, 2007. – 348 с.
2. Бруннер, К. История английского языка: в 2 т. / К. Бруннер. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – Т. 1. – 322 с.

Л. Я. ДМИТРАЧКОВА, М. И. КОВАЛЬЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ПОДРОСТКОВ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКУ

В рамках современных тенденций развития языкового образования культура признается ведущим компонентом в обучении иностранному языку. Действительно, иностранный язык как часть культуры должен изучаться в ее контексте. Иностранный язык – это символическое руководство к пониманию иной культуры и к интерпретации культуры в целом, это путеводитель в другой социальной действительности (Э. Сепир). Аргументируя необходимость лингвокультурного образования, Н. Д. Гальскова подчеркивает:

– его необходимость для удовлетворения запросов представителей разных культур в осуществлении социального взаимодействия в условиях многоязычия и поликультурности;

– насущную потребность в изучении культурного наследия нации, родного языка, потребность в приобщении к своей и иной культуре;

– личностную ценность этого феномена, способствующую воспитанию и всестороннему развитию личности, как в интеллектуальном, так и в нравственных аспектах [1].

В современной социологии, философии, педагогике культура определяется как процесс, качественный уровень деятельности и ее результат. Социальное, лингвокультурологическое, педагогическое и психологическое содержание иноязычной культуры, считает Е. И. Пассов, соотносится со всеми аспектами обучения и вытекает из содержания учебного предмета «Иностранный язык» [2]. Так, в учебный аспект иноязычной культуры Е. И. Пассов включает овладение необходимыми для удовлетворения социальных нужд человека (общения в социуме) видами речевой деятельности (социальное содержание иноязычной культуры). Познавательный аспект иноязычной культуры обуславливает духовное совершенствование учащихся в процессе изучения материальной и духовной культуры страны изучаемого языка и ментальности его носителей, выявления общего и специфического в диалоге с родной культурой. Развивающий аспект направлен на развитие в индивидуальности ученика таких способностей и свойств, которые играют наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения, а, следовательно, и для становления индивидуальности. Речь идет о речевых способностях обучающихся, психических функциях (память, внимание, мышление и др.), способности к общению (коммуникабельность, эмоциональность, эмпатия и др.), готовности

к самостоятельной работе. Воспитательный аспект направлен на духовное совершенствование учащихся в процессе эстетического, нравственного, трудового воспитания. Как мы видим, культура пронизывает все четыре процессуальных аспекта, каждый из которых органично входит в целостный образовательный процесс.

Если учесть, что познавательный, развивающий и обучающий аспекты иноязычной культуры направлены на воспитание поликультурной личности обучающегося и что исходные положения системы обучения должны охватить весь процесс ее реализации, целесообразно сформулировать принципы обучения иноязычной культуре (и языку как ее части): 1) принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общение; 2) принцип взаимосвязанного обучения аспектам иноязычной культуры; 3) принцип моделирования содержания этих аспектов; 4) принцип управления учебным процессом на базе его квантования и программирования; 5) принцип системности в организации процесса обучения; 6) принцип обучения на основе ситуаций как системы взаимоотношений; 7) принцип индивидуализации; 8) принцип развития речемыслительной активности; 9) принцип функциональности; и 10) принцип новизны в обучении иноязычной культуре.

Согласно концепции учебного предмета «Иностранный язык» в Республике Беларусь, генеральной целью обучения является формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у них качеств поликультурной личности [3]. Речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции в единстве речевого, языкового, компенсаторного, учебно-познавательного и социокультурного компонентов. Полагаем, последний компонент играет особенную роль в обучении иностранному языку учащихся подросткового возраста. По мнению Э. Шпрангера, подростковый возраст является, в первую очередь, возрастом приобщения к культуре, когда само по себе психическое развитие рассматривается с позиции «вращения» индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи [Цит. по 4]. В потребностях и мотивах подростка, его стремлениях, его отношениях к обществу, к себе и своему будущему заключаются и различаются, согласно Д. И. Фельдштейну [5], основные стадии развития подростков: 10–11 лет, 12–13 лет и 14–15 лет. Если на первой и второй стадиях подросток только учится «принимать себя» и выделять у себя негативные черты, то уже на третьей стадии он начинает критически относиться к себе с целью самопознания и самосовершенствования. Открытие нового «Я», возникновение рефлексии и осознание своей индивидуальности – это главные новообразования юношества и подросткового возраста.

та в целом, когда задачей является познание своей личности. А познание своей личности и своего внутреннего мира тесно связано с историей и культурой.

В научной литературе существуют различные подходы к раскрытию понятия «социокультурная компетенция»: общефилософский подход (А. Я. Флиер, О. Н. Астафьева, А. П. Садохин, О. А. Захарова, О. И. Карпухин и др.); лингвистический подход (Ян ван Эк, П. В. Сысоев, В. В. Сафонова, И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, С. Г. Тер-Минасова, Г. В. Елизарова и др.); педагогический подход (И. А. Зимняя, В. П. Фурманова, А. В. Хуторской, А. А. Вербицкий, Г. А. Воробьев, Т. Н. Ярмина и др.). Мы будем рассматривать социокультурную компетенцию как совокупность знаний о национально-культурной специфике стран изучаемого языка и его носителей, а также умений и опыта интерпретации и построения речевого и неречевого поведения в соответствии с этой спецификой в условиях диалога культур.

Очевидно, социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям. Традиционно выделяют следующие компоненты: лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический.

Так, лингвострановедческий компонент социокультурной компетенции подразумевает знание и применение лексических единиц с социально-культурной семантикой в ситуациях межкультурного общения, таких как приветствие, обращение, прощание и др. Социолингвистический компонент предполагает знание языковых особенностей социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов. Владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием адекватной коммуникативной техники обеспечивает социально-психологический компонент. Культурологический компонент включает в себя социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон, то есть знание традиций, обычаев народа изучаемого языка. Бесспорно, перечисленные компоненты, несущие значимую социокультурную информацию, способствуют преобразованию лингвокультурного опыта обучающихся и создают предпосылки для успешного осуществления межкультурного общения.

Более целесообразной с методической точки зрения представляется использование компонентов социокультурной компетенции, выделенных П. В. Сысоевым [6], таких как:

- социокультурные знания (социокоммуникация, национальная ментальность, национальное достояние);

- опыт общения (выбор социокультурно приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры, толерантность, способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении и др.);

- опыт применения языка (опознание социокультурно маркированных языковых единиц в изучаемых сферах межкультурной коммуникации, адекватный перевод социокультурно окрашенного материала на родной язык, социокультурная восприимчивость к обнаружению тенденций в сходствах и различиях между родным и иностранным социокультурными полями и др.).

Таким образом, конечным этапом формирования социокультурной компетенции является способность и готовность обучающихся оперировать необходимыми знаниями-концептами и адаптировать свое поведение к поведению, адекватному или близкому к носителям языка. Подчеркнем, что развитие социокультурной компетентности обучающихся будет эффективно в том случае, когда «обучаемый не только получает и использует информацию, а пропускает ее через собственные культурные нормы и ценности, извлекает при этом конкретный смысл, который реализуется в виде умения действовать» [7]. В структуру социокультурной компетентности включаются при этом следующие элементы: когнитивно-информационный (сведения о культуре своей страны и страны изучаемого языка, способность и умение получать и пользоваться информацией); смыслообразующе-аксиологический (осознанное отношение к информации, восприятие, толерантность, ценностное обращение к культуре, мотивация, рефлексия); коммуникативно-деятельностный (навык и готовность вступать в коммуникацию, знание техник, методов и приемов общения, самостоятельность, креативность, социальная мобильность).

Образовательный процесс представляется нам как процесс совместной деятельности и общения с целью преобразования лингвокультурного опыта личности обучающегося в контексте диалога культур. Это процесс приобретения социокультурного опыта в среде языкового и культурного многообразия. Это процесс формирования и развития поликультурной личности, осуществляющийся при условии взаимосвязи культуры и деятельности обучающегося. Ибо культура личности – это качественный уровень ее деятельности, прежде всего, обусловленный, во многом, уровнем ее социокультурной компетентности. Она рассматривается нами как характеристика личности, проявляющаяся в процессе деятельности, в общении. Именно социокультурная компетентность, характеризующая взаимодействие человека с обществом, позволяет ему адекватно строить свое вербальное и невербальное поведение и представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Это означает, акцент в образовании должен падать на

реальные достижения обучающихся, на освоенные компетенции. Компетенция – это цель образования. Мы разделяем точку зрения тех ученых (А. В. Хуторского, И. А. Зимней и др.), которые утверждают, что компетенция – это знания, умения, опыт, система ценностей и отношений, необходимые для решения теоретических и практических задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
2. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2000. – 170 с.
3. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // Замежные мовы. – 2015. – № 4. – С. 3–8.
4. Панасюк, А. С. О некоторых социально-психологических особенностях восприятия портретной живописи / А. С. Панасюк. – Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 3–11.
5. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М., 1995. – 366 с.
6. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 4. – С. 14–20.
7. Муравьева, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
8. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

Л. М. КАЛИЛЕЦ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Современные данные об особенностях строения, функционирования и формирования внутреннего лексикона человека, а также новейшие достижения лингвистики и психологии в области изучения ментальных процессов, связанных с его усвоением, предлагают более рациональные и перспективные способы усвоения лексического аспекта языка на основе познавательного подхода. Для формирования, в частности, профессионального лексикона специалиста представляется необходимым вооружить студентов рациональными стратегиями овладения не только лексическими единицами, но и понятиями, стоящими за ними, а также увидеть взаимосвязь между этими

понятиями. Такой осмысленный способ усвоения лексических единиц позволяет осознать, что стоит за словом; он опирается не на запоминание слов, а на развитие критического осознания усваиваемых понятий, а также на отношения между понятием и лексической единицей.

В оценке владения иноязычным лексическим материалом используются такие критерии, как адекватность выбора лексической единицы или ее значения, корректность ее реализации в тексте (контексте) и ситуации, реализация ее сочетаемости, актуализация в тексте, интегрирование лексической единицы в грамматической структуре, вариативность употребления лексических единиц.

В качестве оценки уровня владения лексиконом могут использоваться следующие показатели: 1) узнавание лексических единиц в ряду слов, словосочетаний и в тексте; 2) узнавание лексических единиц в видоизмененной грамматической форме в предложениях и в тексте; 3) соотнесение лексических единиц и их значений; 4) выбор значения лексической единицы на основе контекста с помощью словаря; 5) подстановка слов с помощью подсказки на основе контекста; 6) характер языковой догадки (словообразовательная, контекстуальная, этимологическая, тематическая); 7) конструирование предложений из исходных лексических единиц; 8) порождение устного или письменного текста; 9) трансформация или перефразирование высказываний; 10) воспроизведение лексики в различных формах пересказа, в новых ситуациях и контексте.

Сложной проблемой является вопрос выбора подхода к конкретному лексическому материалу и работе над лексикой в целом. Содержание работы с лексическим материалом может варьироваться, в зависимости от целей, с которыми он усваивается, и от особенностей лексических единиц.

На практике это часто приводило к тому, что обучающиеся не получали установку использовать опоры, предлагаемые самим словом и текстом для раскрытия значения новых лексических единиц и не готовились к самостоятельному преодолению трудностей, встречающихся при чтении иноязычного текста. Семантизация всех новых слов проводилась одинаково: с помощью примеров их употребления во фразе без учета их многозначности. Работа с изолированным словом не велась. Утверждалось, что слово существует только в контексте. Но слово способно выполнять разные функции: а) познавательную функцию наименования; б) коммуникативную функцию, реализуемую в контексте. Выполнение первой функции связано с наличием у слова общего или словарного значения, оно фигурирует первым в словарной статье. Вторая функция слова реализуется благодаря возможности слова приобретать конкретные значения. Термины не имеют контекстных значений, эти слова в любом контексте понимаются одинаково. Средства, помогающие усвоить лексику на начальном этапе обучения, такие как

картинки, схемы не могут быть использованы при изучении специальной (часто абстрактной) лексики, которую трудно проиллюстрировать или продемонстрировать. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при семантизации лексических единиц, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарем, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи.

На начальном этапе работы над юридическими терминами недостаточно ограничиться их презентацией, объяснением каких-то отдельных моментов, связанных с особенностями формы, значения и норм употребления того или иного термина, необходимо также проконтролировать правильность понимания студентами значения того или иного слова и обеспечить активизацию нового лексического материала в памяти обучаемых. Это может быть достигнуто путем предъявления новых лексических единиц в как можно большем количестве самых разнообразных контекстов, обеспечивающих восприятие обучаемыми всей совокупности признаков данной единицы. Именно недостаточное количество воспринимаемых образцов употребления лексических единиц, с одной стороны, и недостаточное количество восприятий этих образцов в составе текстов, с другой, и приводят к тому, что в момент порождения высказываний изученные термины либо неправильно извлекаются из памяти, либо вовсе не используются студентами. Кроме того, работа с новыми лексическими единицами в различных контекстах является прекрасным упражнением для самостоятельной тренировки и первичного закрепления изучаемых терминов. Поэтому наиболее эффективным средством повышения качества активизации лексического материала является его активизация в составе текстов. Объектом таких заданий могут являться лексические операции по восприятию и пониманию ключевых терминов, отражающих основные понятия текста и составляющих его смысловую целостность, а также по нахождению компонентов, составляющих психологическое значение специальной лексической единицы. Формулировки заданий могут быть следующими:

- 1) прочитайте текст, догадайтесь о значении новых терминов (в тексте подчеркнуты термины, сходные в звуковом или графическом отношении с русскими). Проверьте правильность догадки по словарю;
- 2) прочитайте текст и скажите, с помощью какой специальной лексики, данной ниже, раскрывается тема текста;
- 3) прочитайте текст и выберите к каждому абзацу ведущие термины, сгруппируйте их по подтемам логико-семантической структуры темы;
- 4) прочитайте текст и соответственно теме отыщите группу ключевых терминов, встречающихся в тексте не менее 3–4 раз;
- 5) прочитайте текст и найдите все ключевые специальные лексические

единицы, входящие в тематическую группу “Court”, “Trial”, “Prison”;

6) прочитайте текст, проследите ход развития мысли, исходя из названия текста, выпишите термины, несущие основную информацию;

7) прочитайте текст, используя значение данной лексики, скажите, как характеризуется..., что сообщается о..., какая информация дается о... .

Обучая студентов юридического факультета понимать тексты профессиональной направленности, мы используем аутентичные тексты по специальности, ставя своей целью закрепление как активной, так и пассивной лексики профессиональной направленности.

Вторым этапом формирования профессионально-ориентированной компетенции является работа над дефинициями, которая обусловлена тем, что студентам-юристам приходится работать с большим количеством определений, знание которых на русском языке помогает в дальнейшем более четко дефиницировать слово на английском языке. Прежде чем предложить студенту дать дефиницию, мы должны научить его работать с одноязычным словарем. По мере того как студент все чаще и чаще сталкивается с литературой по специальности, все больше появляется слов, которые необходимо понять и объяснить. Мы считаем, что в условиях УВО преподавателю нет необходимости самому раскрывать значение всех новых слов. Объяснив приемы самостоятельного раскрытия значений, преподаватель направляет, стимулирует работу студентов и контролирует ее результат. При обучении работе со словарем естественно предположить, что на более продвинутом этапе самым эффективным окажется одноязычный словарь, который поможет студентам работать с дефинициями. Мы начинаем развивать умение давать дефиниции задолго до чтения текстов по специальности (тексты, содержащие описание различных юридических профессий), а также лексические дефиниции и так называемые *stipulating* / «обуславливающие дефиниции, где студенту придется выйти за рамки простой дефиниции и дать некое дополнительное определение термина, опираясь на свой собственный профессиональный опыт. Использование персональных деталей, образов и метафорического языка позволяет расширить значение определяемого понятия. Что касается юридических терминов, которые изучаются на первом этапе, иногда достаточно хорошего синонима для того, чтобы определить значение того или иного слова. Работа с дефинициями помогает расширить понимание студентами семантики слов и их использование для описания объектов и явлений, относящихся к лексике профессиональной направленности. Работа в этой области помогает развивать навыки точного мышления и детализации мысли, включая такие основные интеллектуальные операции, как обобщение и конкретизация (путем набора существенных признаков), а также принятие решения путем анализа.

Работа над лексикой дает пищу для развития языковой

наблюдательности, что очень важно для развития как социокультурной, так и профессионально-ориентированной компетенции будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайсбург, М. Л. Методы обучения. Выбор за вами / М. Л. Вайсбург // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2 – С. 29–34.
2. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева – Минск : ТетраСистемс, 2004. –175 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

Л. Е. ЛЕВОНЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

РОЛЬ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Новая концепция обучения иностранному языку в системе высшего и среднего образования свидетельствует о том, что на пороге нового века существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков в Беларуси. При обучении иностранному языку сегодня предусматривается не только овладение им, как таковым, но и более глубокое ознакомление с культурой страны изучаемого языка. Содержание языкового образования призвано способствовать воспитанию человека культуры, гражданина своей страны и мира, умеющего интегрироваться в мировое сообщество и успешно функционировать в нем.

Обучение иностранным языкам должно быть нацелено не только на формирование коммуникативной компетенции как способности употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях речевого общения, но также на развитие у обучающихся умений объяснять и усваивать чужой образ жизни с целью разрушения имеющихся в их сознании стереотипов, использовать иностранный язык в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и расширения своей индивидуальной картины мира.

Доктор философских наук Л. М. Андрюхина и И. М. Коростель утверждают, что «учение, а соответственно, и весь образовательный процесс должны быть осмыслены как неизбежно открытое, динамичное социокультурное пространство самоопределения, вовлекающее в себя всю совокупность развивающихся межличностных и социальных отношений, все многообразие контекстных ресурсов деятельности» [1, с. 5]. В своей работе, по-

священной вопросам социокультурных явлений в изучении иностранных языков, Е. Н. Соловова и Е. А. Кривцова подчеркивают, что использование иностранных языков в коммуникативных целях требует определенного уровня языковой, речевой и социокультурной компетенции, в связи с чем возникает необходимость обучения иностранным языкам в неразрывном единстве с изучением специфики общественной и культурной жизни, как своей страны, так и страны или стран изучаемых языков. Происходит смещение акцентов в преподавании иностранных языков с развития исключительно коммуникативных умений на формирование готовности к ведению диалога культур [2, с. 4]. Э. И. Соловцова и И. В. Анурова совершенно справедливо указывают на то, что в качестве одного из компонентов образованности в рамках языковой педагогики правомерно рассматривать социокультурную образованность, которая, прежде всего, предполагает формирование социокультурной компетенции. Они также говорят о функциональной социокультурной грамотности, формирование которой характеризуется овладением познавательными средствами основных видов жизнедеятельности. Она выражается в знании правил, принципов, усвоении общих понятий и умений в овладении информацией, составляющих познавательную основу решения стандартных задач в различных сферах межкультурного общения в процессе образовательной и коммуникативной деятельности [3, с. 7].

Основополагающим ресурсом социокультурной информации является чтение. Обратимся к утверждению доктора педагогических наук Е. Н. Солововой о том, что именно искусство чтения является системообразующей основой для формирования информационно-академических умений. Именно эти умения позволяют человеку эффективно ориентироваться в растущих информационных потоках, а также выстраивать автономную образовательную траекторию с учетом своих индивидуальных потребностей и возросших возможностей современной системы непрерывного образования, с наличием множества моделей и форм традиционного общего и дистанционного обучения [3, с. 6].

На старшем этапе обучения, утверждает Е. Н. Соловова, чтение чаще выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, когда мы читаем не столько для того, чтобы правильно выполнить учебное задание, сколько для того, чтобы получить необходимую информацию из текста и использовать ее. Таким образом, задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в способности извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи [3, с. 6]. Особая роль в изучении культуры страны изучаемого языка отводится аутентичным текстовым материалам, как продуктам иной культуры, отражающим особенности картины мира носителей изучаемого языка. К таким текстам отнесем газетные статьи, брошюры, авиа / железнодорожные билеты,

письма, рекламы, программы новостей радио и телевидения, объявления и т. д.

По нашему мнению, для эффективного чтения на иностранном языке необходимо сформировать у обучающихся основные базовые технологии работы с текстом, включающие умения игнорировать неизвестное, если это не мешает выполнению поставленной задачи; прогнозировать и вычленять нужную смысловую информацию; читать по ключевым словам; работать со словарем; использовать сноски и комментарии, встречающиеся в тексте; интерпретировать и трансформировать текст.

Однако сегодня подавляющее большинство заданий к тексту ограничены вопросами на контроль понимания содержания прочитанного. Тестовый этап зачастую связан исключительно с анализом содержания и использованных автором языковых средств, а смысловые связи текста, в том числе способствующие культуроведческому прочтению, не являются объектом рассмотрения.

Опираясь на исследования Е. Н. Солововой, подчеркнем, что при отборе учебных текстов необходимо соблюдать ряд требований к их тематике и проблематике: направленность на формирование необходимых языковых и речевых навыков и умений; соответствие возрасту, интересам, возможностям, уровню информационно-аналитических и когнитивных умений обучающихся; способствование их адекватной социализации в условиях межкультурного общения.

Итак, предлагаемый учителем страноведческий материал должен быть тщательно отобран. Помимо рассказа об основных «стереотипах», в него могут быть включены темы, интересные именно данной возрастной и языковой аудитории. Материалы должны быть аутентичными, современными, динамичными, соответствовать уровню языковых знаний группы. Учащиеся не только слушают учителя, они должны сами активно участвовать в учебном процессе. Исходя из этого принципа, чтение учащимися статей из оригинальных изданий по тому или иному затронутому вопросу, анализ литературных, исторических источников, работа со словарем, подготовка собственных сообщений представляются необходимым элементом занятий по лингвострановедению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностр. яз. в shk. – 2008. – № 5. – С. 2–7.
2. Соловова, Е. Н. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков / Е. Н. Соловова, Е. А. Кривцова // Иностр. яз. в shk. – 2006. – № 5. – С. 2–7.
3. Соловова, Е. Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников. Особенности и цели обучения чтению старших школьников. Концепция УМК по английскому языку для VIII–XI классов авторов В. В. Сафоновой, И. П. Твердохлебовой, Е. Н. Солововой / Е. Н. Соловова // Иностр. яз. в shk. – 2007. – № 2. – С. 2–10.

И. В. ПОВХ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

**ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ США СО СТУДЕНТАМИ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

Понятие «детская литература» относится к литературе, предназначенной для детей и способствующей формированию у них моральных и социокультурных ценностей средствами художественной выразительности. Этим обусловлена значительная роль художественной литературы для детей в образовательном и воспитательном процессе детских дошкольных учреждений. Изучение отечественной и зарубежной детской литературы – неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования. Занятия по иностранному языку представляют собой благоприятную среду для знакомства студентов с литературой стран изучаемого языка, в том числе, детской литературой.

Исследователи [1] выделяют следующие характерные черты детской литературы:

- дети – центральные персонажи произведения;
- тематика произведений отражает актуальные проблемы соответствующей возрастной группы;
- относительно небольшой объём произведения, яркие, выразительные иллюстрации;
- простой, доступный язык;
- динамичный, нередко приключенческий, сюжет, большое количество диалогов;
- счастливый конец, где добро непременно побеждает зло;
- мораль, способствующая формированию у ребёнка правильного отношения к описываемым событиям и, соответственно, к окружающей действительности.

Детская литература США как самостоятельный жанр зародилась во второй половине XVIII века. Тем не менее, отдельные произведения для детей мы находим уже в творчестве одного из знаменитых американских писателей-романтиков В. Ирвинга. Родоначальником же американской литературной сказки исследователи [2, с. 20] называют Н. Готорна, автора сборника детских сказок «Дедушкино кресло» (1841). Жанр сказки – один из наиболее близких и понятных детям дошкольного возраста, именно поэтому ему уделяется особое внимание при изучении детской литературы США со студентами социально-педагогического факультета.

Развитие детской литературы США продолжилось после Гражданской войны (произведения для мальчиков О. Оптика, «Приключения Тома Сойера» М. Твена). Особый интерес с точки зрения рассматриваемой нами целевой аудитории представляют «Сказки дядюшки Римуса» – афро-американские сказки, адаптированные для детей и изданные в 1880 году Дж. Харрисом, известным на Юге США прозаиком и публицистом. Автор ведёт повествование от лица дядюшки Римуса – старого негра, рассказывавшего сказки про умного и находчивого Братца Кролика маленькому мальчику, сыну хозяев плантации. Помимо непосредственно сюжетной части, автор начинает и заканчивает каждую сказку небольшим диалогом между стариком и мальчиком. Напоминая маленькому слушателю окончание предыдущей сказки и тем самым подчёркивая композиционное единство всего цикла, эти диалоги выполняют и воспитательную функцию, демонстрируя ребёнку связь поколений и прививая ему уважение к мудрости и проницательности старших. Обилие бытовых деталей, с одной стороны, делает фантастическое повествование более достоверным, с другой – усиливает его комический эффект, подчёркивая сходство между животными и людьми.

Детская литература США продолжала развиваться в XX веке. Знакомство с авторской сказкой этого периода невозможно без анализа творчества Л. Ф. Баума («Удивительный волшебник из страны Оз»), Л. Муур («Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду»), У. Диснея («Приключения маленького щенка»). Главные герои вышеперечисленных сказок служат образцом поведения для маленького слушателя, что подчёркивает воспитательную ценность произведений. Так, Дороти, маленькая девочка из штата Канзас, волей стихии оказавшаяся в волшебной стране Оз, – воплощение общительности и любознательности, доброжелательности и открытости. В то же время, её отличает острый, цепкий ум и здравый смысл, уверенность в себе и своих силах. Маленький храбрый Крошка Енот учит ребёнка решать конфликты мирным путём, никогда не унывать и не сдаваться, а на примере щенка-проказника, придуманного У. Диснеем, малыш видит, как смелость и любознательность помогают добиться успеха самому и помочь другим.

Значительное место в детской литературе первой половины XX века принадлежит поэзии. Всемирную известность приобрели стихи для детей Джона Чиарди («Мистер жук», «О той, у кого много глаз» и др.), Вильяма Смита («Про летающую корову», «Потехе час», «Крокодилов смех» и др.), Доктора Сьюза (сказки в стихах о Слоне Хортоне).

Таким образом, изучение детской литературы США со студентами специальности «Дошкольное образование», помимо традиционного расширения кругозора, увеличения словарного запаса и совершенствования навыков устной и письменной речи на иностранном языке, способствует формированию и развитию их профессиональных умений, повышению осознанности

подхода к будущей профессии, накоплению материалов, которые впоследствии могут быть использованы в практической деятельности, тем самым повышая уровень их профессиональной компетентности и востребованности на рынке труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Детская литература англоязычных стран : Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей пед. колледжей / Автор-составитель: Т. Ю. Егорова. – Вологда : Издательский центр ВИРО, 2005. – 268 с.

1. Сказочная энциклопедия / под общ. ред. Н. Будур. – М. : Олма-Пресс, 2005. – 269 с.

А. В. РЯБЫХ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ НАЦИОНАЛЬНОГО И РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

Современное общество ждет от школы мыслящих, инициативных, творческих личностей с широким кругозором и в этом плане большое место отводится учебному предмету «Иностранный язык». Сегодня овладение иностранным языком как средством общения становится мощным стимулом развития общества, которое немислимо без широких интернациональных контактов, а английский язык все более приобретает статус международного. Вот почему обучение иностранному языку и овладение им являются неотъемлемой частью образовательного процесса при условии его реального использования. Большинство детей легко и почти незаметно решают сложные задачи овладения родным языком, но овладение английским языком представляет значительную проблему, которая в дальнейшем приводит к утрате познавательного интереса к учению.

Проблема формирования и развития познавательного интереса – одна из важнейших задач современной школы. Как известно, стойкий познавательный интерес формируется при сочетании эмоционального и рационального в обучении. Еще К. Д. Ушинский подчеркивал, как важно серьезное занятие сделать для детей занимательным. С этой целью учителя насыщают свою деятельность приемами, пробуждающими непосредственный интерес учащегося, используя различный занимательный и познавательный материал: сюжетно-ролевые игры, мини-викторины, кроссворды, занимательные ситуации и т. д.

Исследуя данную проблему, А. К. Маркова выделяет несколько уровней познавательного интереса:

1) *отсутствие интереса* – это уровень, когда интерес почти не обнаруживается, за исключением реакции на яркий и занимательный материал, безразличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач;

2) *реакция на новизну* – характеризуется положительной реакцией только на новый материал, касающийся конкретных фактов, кратковременной и неустойчивой активностью обучаемых;

3) *любопытство*, для которого характерна положительная реакция на новый теоретический материал, частые вопросы; учащиеся активно участвуют в выполнении заданий, но интерес к ним кратковременный;

4) *ситуативный учебный интерес* проявляется к способу выполнения учебного задания, участием в его решении;

5) *устойчивый познавательный интерес* – это проявление интереса к общему способу выполнения целой системы заданий в пределах изучаемого материала;

б) *общественный познавательный интерес* – характеризуется постоянным проявлением интереса и творческого отношения к общему способу выполнения заданий, стремлением получить дополнительные требования [1].

Можно не согласиться с автором, когда он отмечает, что второй, третий и четвертый уровни познавательного интереса характерны для младших школьников, а пятый уровень определяется в подростковом возрасте, когда познавательный интерес становится осознанным, начинает определяться самим содержанием знаний и приобретать избирательность. Это связано с современным пересмотром периодизации школьного возраста. Например, характеристику учащихся 6-го класса уже можно рассматривать с позиций третьего, четвертого и пятого уровней познавательного интереса. Отсюда следует, что, если создавать условия для формирования познавательного интереса и целенаправленно и регулярно его развивать, это будет способствовать достижению более высокого уровня познавательного интереса, и, следовательно, качественному росту результатов обучения.

Проблема мотивирования обучающихся к иностранному языку разрабатывалась в исследованиях С. Т. Григоряна, И. А. Зимней, Ф. М. Рабиновича, Г. В. Роговой, Н. А. Салановича, Т. Е. Сахаровой. Однако, в основном они концентрировались на разработке различных технологий активизации познавательного интереса к иностранному языку. Поиски путей расширения мотивационной базы обусловили обращение к новым источникам мотивации и привели к использованию потенциала национально-регионального материала в современных учебных планах. Данный компонент активизирует духовно-культурную самоидентификацию личности, осознание связи со своей национально-культурной группой, что, в свою очередь, делает персонально значимым содержание обучения, значительно повышает мотивационно-ценностное отношение к нему.

Современные учебники по английскому языку, конечно, ориентированы на национальный компонент содержания обучения, но, исходя из многообразия регионального материала, учителю самостоятельно приходится использовать региональный материал для развития познавательного интереса, хотя и очевидно, что он приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, в условиях бытия в родной для них культуре. С полным правом можно утверждать, что использование краеведческого материала отвечает принципам культурологического подхода в обучении иностранному языку. Знакомясь с иноязычной культурой, учащиеся сравнивают ее с родной культурой. А. А. Миролубов указывает, что «при работе над социокультурным компонентом следует привлекать для сравнения элементы родной культуры, ибо только в этом случае обучаемый осознает не только особенности восприятия мира индивидуумами, говорящими на изучаемом языке, но и специфику такого восприятия родным народом» [2].

Введение регионального компонента на разных этапах обучения выполняет следующие дидактические функции:

- развивает кругозор обучающихся;
- является средством нравственного и патриотического воспитания;
- развивает исследовательские навыки и умения;
- является средством поддержания мотивации учения;
- создает содержательную основу обучения иностранному языку.
- способствует формированию социокультурной и межкультурной компетенции учащихся.

Здесь следует обратить внимание на возрастную и интеллектуальную доступность изучаемого материала. Для школьного этапа это – эмоционально-познавательный уровень усвоения краеведческой информации на уроках иностранного языка (памятные места родного города и окрестностей, жизнь и творчество писателей, поэтов, художников, музыкантов региона и т. д.). Практика использования регионального материала показывает, что уровень мотивации к изучению иностранного языка повышается при условии применения интерактивных форм и методов организации коммуникативной деятельности учащихся, а введение регионального материала в содержание иноязычной деятельности становится средством воспитания любви к родному краю и активного освоения культуры своего региона.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
2. Миролубов, А. А. Культурологическая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Миролубов // Иностр. яз. в shk. – 2001. – № 5. – С. 11–15.

Л. Е. СВЕТЛИЧНАЯ

Беларусь, Минск, Академия последипломного образования

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ

Дисциплина «Страноведение» является неотъемлемой частью современной учебной программы любого языкового вуза. Знания в этой области способствуют формированию лингвострановедческой компетенции. Это означает, что обучаемые должны овладеть определенным объемом информации о культуре, традициях, реалиях, обычаях, политических и экономических системах стран изучаемого языка. Однако представляется важным обратить внимание на проблему, которая заключается в том, что при изучении большого объема теоретической информации и несомненном расширении кругозора трудно добиться не менее значимых целей – освоения специфики речевого общения и умения успешно выстраивать коммуникацию. Автору данной статьи хотелось подчеркнуть важность коммуникативного подхода и привести практические примеры использования его принципов. Для написания данной статьи был использован практический опыт проведения занятий по дисциплине «Страноведение» у слушателей переподготовки по специальности 1-21 06 74 «Современный иностранный язык (профессиональная коммуникация)».

Информация по страноведению для обучаемых не может быть просто текстом на страницах учебника. У них должна быть возможность «прикоснуться» к стране изучаемого языка, почувствовать реальность обсуждаемых событий и лиц. Здесь помощь окажут фотографии, карты, аудио- и видеоматериалы.

Преподаватель должен быть всегда в курсе текущих событий в стране изучаемого языка. В начале занятия на этапе приветствия и разминки преподаватель может поделиться новостями, узнать у обучаемых их мнение о происходящих событиях.

Далее приводится пример того, как можно использовать видеоматериалы на занятии по страноведению. При изучении национальных символов США рассматриваются такие официальные государственные символы как гимн, герб, флаг и их история. Чтобы заинтересовать обучаемых на подготовительном этапе преподаватель спрашивает у них, известна ли им скандальная история, которая произошла на инаугурации президента Барака Обамы и была связана с гимном, исполненным известной певицей Бейонсе. Далее преподаватель демонстрирует видео с сюжетом из новостей. Во время инаугурации певица исполнила гимн под фонограмму, вызвав тем самым противоречивую реакцию в стране. После просмотра видео преподаватель задает уточняющие вопросы о том, что именно случилось во время инаугурации и какова была реакция жителей. Затем преподаватель просит обучаемых в парах выразить и обсудить

свое личное отношение к данной ситуации. Здесь мы видим пример ситуативно обусловленного обучения диалогической речи.

Известно, что Бейонсе попыталась оправдаться, собрав пресс-конференцию, где исполнила национальный гимн без музыкального сопровождения. Преподаватель сообщает обучаемым об этом и предлагает посмотреть и прослушать данное исполнение. При этом обучаемые получают текст гимна с пропущенными словами. Во время просмотра обучаемые выполняют задание «Прослушайте и вставьте пропущенные слова». После просмотра преподаватель просит вспомнить и рассказать историю гимна, которая отражена в его тексте и непосредственно связана с государственным флагом.

Рассмотрим пример создания проблемной ситуации, его также можно охарактеризовать как пример обучения монологической и диалогической речи на базе текста. На занятии по основным историческим этапам США обсуждаются биографии президентов, оказавших наибольшее влияние на ход американской истории. Обучаемым предлагаются высказывания четырех президентов США (Вашингтон, Линкольн, Рузвельт, Джефферсон). Цитаты без указания фамилий записаны на отдельных листах, развешанных на разных стенах аудитории. На предтекстовом этапе преподаватель просит студентов высказаться на предмет того, кто из президентов, по их мнению, сыграл наиболее значимую роль в ходе истории. После прочтения всех цитат обучаемым нужно встать около наиболее понравившегося списка с изречениями и аргументировать свой выбор. В зависимости от сделанного выбора обучаемые делятся на группы, и им предлагается для прочтения биография соответствующего исторического деятеля. После этого проводится общая дискуссия на предмет того, кто из обсуждаемых персон внес наибольший вклад в ход истории своей страны. В конце занятия преподаватель подводит итоги, приводя данные из реально проходивших в стране опросов экспертов. Обучаемые могут сравнить свои выводы с заключениями историков.

Еще один пример работы по формированию коммуникативной компетенции – это подготовка презентаций. Выступление перед аудиторией с презентацией, т. е. подготовленным монологическим высказыванием, способствует развитию умений речевого поведения. Например, при изучении особенностей стран, входящих в состав Великобритании, обучаемые делятся на четыре группы. Каждая группа получает несколько статей и фотографий с информацией об одной из частей государства (местоположение, символы, национальный характер, костюм и т. д.). Обучаемым предлагается ознакомиться с данной информацией и совместно подготовить презентацию.

Работу над презентацией можно рассматривать и как развитие диалогической речи. Далее приводится пример работы с презентацией с использованием элементов рисования. На занятии по истории Великобритании изучается влияние различных этнических групп на процесс формирования нации. Рассматри-

вается история завоеваний Британских островов. Обучаемые делятся на пары. Каждая пара получает текст об одном завоевании. После прочтения текста обучаемым предлагается схематично нарисовать на листе бумаги основные события этого периода, а также последствия данного вторжения для страны. Студенты в парах обсуждают на английском языке что именно будет изображено на рисунке и потом вместе его создают. Далее все пары представляют свои работы, объясняя свой выбор изображенных событий.

Чтобы занятие по страноведению не представляло собой лишь изучение теоретической информации, а также давало возможность обучаемым развивать свои коммуникативные способности, материал должен заинтересовывать обучаемых и вызывать у них эмоциональный отклик. При изучении географических особенностей стран либо достопримечательностей преподаватель спрашивает обучаемых, какое место, город, здание и т. д. произвело на них наибольшее впечатление, что бы они хотели посетить в качестве туристов. При изучении национальных традиций и праздников стран изучаемого языка можно сравнить их соответственно с традициями и праздниками своей страны или семьи. При рассмотрении общественно-государственного устройства можно обсудить впечатления о последней избирательной кампании в изучаемой стране.

Примеры, приведенные выше, могут послужить ориентиром для выстраивания работы на занятии по страноведению. Нужно стремиться не только охватить теоретический материал, но и стимулировать обучаемых к речевому общению. Достижение этих целей повысит мотивацию и познавательную активность студентов, поспособствует развитию их коммуникативных возможностей и будет отвечать принципам коммуникативного системно-деятельностного подхода.

I. S. SIDARCHUK, T. K. GLAZKOVA

Belarus, Minsk, Belarus State Economic University

UTILIZING THE POTENTIAL OF CROSS-CULTURAL DIFFERENCES IN TEACHING ENGLISH TO INTERNATIONAL STUDENTS

The number of international students who come to study in Belarus is systematically growing, the geography of countries being rather diverse, including Turkmenistan, China, Russia, Iran, Nigeria, Lebanon, Ukraine as well as some other countries of Asia and Africa. This fact poses a certain challenge to the instructors of ESL in high schools. It should be noticed that the existing curricula and academic plans are made up for the locals and do not give good results with

those who come from other backgrounds. Therefore, ESL instructors have to revise, adapt and tailor the content of ESL teaching packages: documentation, textbooks, course structure, teaching methods and techniques, etc. Besides, there is a need for some tools to optimize and customize the teaching process and eliminate other student-related and subject-related problems. [1, p. 228]

In view of this, let's try to highlight the educational potential of having to work with students from other cultural backgrounds.

Let's start with the organizational potential. The university administration normally shows flexibility and loyalty when it comes to the size of international groups we teach. As a rule, international students form small groups which offers the advantage of closer "teacher-student" contact and allows to build a rapport with each member of the group. What we finally achieve with this is different according to the culture. For example, students from Turkmenistan normally have a very strong community where they are tied by family and other nationally-oriented relations using mainly word-of-mouth channels of information. So, a teacher (and especially, a female teacher) should use this potential to win their trust and respect. Conversely, Chinese students tend to be rather isolated from one another and the locals. They might have no friends or someone to rely on. That is why, they need close paternalistic approach based on motivation and approval. In a couple of weeks, you will know just enough about them to differentiate the teaching process.

Another potential results from the fact that international students know surprisingly little about the world apart from their homeland. Thus, whatever topic or aspect you study in English (of course, country-studies tops the list), it will educate them, broaden their horizons and help them discover things.

Next point refers to those international students who also study Russian as a foreign language. They have to rely only on English as a source of information. But sometimes we come across culturally-based things and phenomena (bison, stork, Yorkshire pudding, Buckingham Palace, etc.); since neither Russian nor their native language can be used to explain the notion, using pictures, slides, or other visuals really helps to build students' awareness. It helps to optimize the lesson, not to say anything about gamification which encourages students to be more relaxed and emotional. Lexical dominoes, food quizzes, "Guess who?" and "Guess what?" games, board games and the like work very well in international groups through involvement, cooperation, visualization, and informal communication.

Every instructor working with students from other cultures knows that they should minimize paper work, dependence on the textbook and monotonous drilling in this classroom. So, another potential activity is to maximize out of the classroom projects: offer students real-life or virtual tours round the places you study, invite the people who can share with them any information on the subject. With modern

technologies we can visit cities and countries, go sightseeing, or simulate real situations. A good idea is to take students on an excursion round Minsk or other cultural sites of Belarus within your reach when you study a corresponding topic. It also makes sense to organize a series of intercultural lessons where students from Belarus and China (or other country) will exchange information on any topic that involves cross-cultural differences: food, lifestyle, education, family traditions, doing business, national traditions, hobbies, holidays, etc. Such method of presenting information will make it more meaningful and memorable.

While working with international students, you will have a great potential for discussions and developing your students' critical thinking and analytical skills. Embedded cultural differences will always suggest things that students can comment on, compare, contrast, support or reject. With a bit of creative and organizational skills, you can use it as a platform for training the vocabulary, mastering communication skills, pair or group work, and whatsoever. Here are some examples of questions for discussion:

- 1) What did you know about Belarus before coming here? Where did you get the information? Did it prove to be true?
- 2) What is your impression of Belarus, Minsk and the Belarusians? What do you like and dislike most?
- 3) Why is Belarus named "the blue-eyed country"?
- 4) Why are freedom and independence so important for the Americans?
- 5) Why do the British cook and like so many plain and fast dishes (black pudding, cottage pie, haggis, Irish stew)?

It should be noticed that you need to be aware of unexpected and frustrating answers and be ready to cope with them. Thus, in answer to question 2 they might say "Belarusian people are very slow" and "I like the clean and fresh air in Minsk", whereas we ourselves perceive the Chinese as slow and the air in Minsk as unclean.

If students are not able to give the answers right away, give them some time to research the question. They are likely to do it in their native language which will give them confidence and motivation to bring the results to class.

Another productive and stimulating task is the "judging ideas" format. Here you should find information, ideas, facts about something you want to discuss and offer it for students' judgement. There are three best examples: 1) find some stereotypes about Belarus and let students as bystanders agree or disagree with them; 2) find 10 descriptive words that foreigners use to speak about Belarusian people and ask your students to comment on them (or ask them to write their own words and then compare the lists); 3) get some impressions about Minsk from a Chinese living there (in our case, a Chinese teacher from another university in Minsk) and let Chinese students prove or disprove them. This format of discussion makes students really interested in the task, because psychologi-

cally judging other people and feeling that your point of view is valuable raise people's self-esteem and keep them moving and doing things [2, p. 181].

Don't neglect your international students' creative potential. For example, when you study "Appearance", ask your students to draw (or colour) a portrait of a typical Belarusian man or woman and then a typical Chinese man or woman. It will make them think and analyze and cheer up at the same time.

And the last but not the least thing is the potential of training communication skills in cross-cultural contexts. We teach students some communication patterns and non-verbal basics of dealing with foreigners, but they can hardly practice it. By putting Belarusian and Chinese students together in one classroom and giving proper tasks to them you will let the students experience real peculiarities of doing it in real life. You will get a lot of feedback and questions from them, so, another discussion is sure to take place at your lesson.

As you can see, the educational potential of teaching international students is great enough, but often unseen and unnoticed. If it's about you, find it, take it, and use it!

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Glazkova, T. K., Sidarchuk, I. S. Tackling trouble spots in teaching ESL / T. K. Glazkova, I. S. Sidarchuk // World Science: Problems and Innovations: сборник статей XII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза. – 2017. – 386 с.

2. Глазкова, Т. К., Сидорчук, И. С. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов-иностранцев английскому языку как второму иностранному / Т. К. Глазкова, И. С. Сидорчук // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста: материалы XXI Междунар. науч.-практ. конф. – Брест. – 2017. – С. 179–184.

С. А. ХОМЕНКО, Т. И. ВАСИЛЬЕВА

Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

АДАПТАЦИОННЫЙ КРИЗИС СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Система современного образования призвана готовить обучающихся к самостоятельной жизни и деятельности в новых условиях, требующих от специалиста высокого уровня квалификации, профессиональной мобильности, креативности, потребности и способности к самосовершенствованию и саморазвитию. Успешность достижения этих задач во многом зависит от адаптационного периода, когда вчерашний школьник попадает в новую, связанную со спецификой обучения в вузе, социальную среду, с которой он должен установить гармоничные отношения.

Проблемы адаптационного кризиса при смене образовательного пространства постоянно находятся в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей. Они связаны с различными аспектами деятельности преподавателей и студентов, и решение этих проблем требует сотрудничества со специалистами различных направлений – психологами, социологами, педагогами. Особенно ярко этот кризис проявляется у студентов-первокурсников, они сталкиваются с такими факторами, как новые условия организации учебного процесса, включая самостоятельную работу, отрыв от семьи и привычных бытовых условий для иногородних, смена приоритетов, и т. д. На ранних этапах вхождения в студенческую жизнь адаптационный кризис имеет свою специфику – носит общий характер и почти не связан с этапом профессионализации, который требует особого подхода, например, такого как упреждающая адаптация.

Исследования, направленные на изучение процесса адаптации студентов к вузовской среде, можно разделить на две группы:

1. Изучение структуры адаптации, основанное на измерении ее компонентов и определении специфики их взаимодействия. Базовой и самой популярной работой в этой области является «Опросник для изучения адаптации студентов к университету» (Student Adaptation to College Questionnaire), разработанный Робертом Бейкером и Богданом Сириком [1]. Исследования в этом направлении проводятся во многих ведущих вузах мира.

2. Изучение факторов, влияющих на адаптацию студентов. Рассматриваются гендерные характеристики, национальные особенности, интеллектуальный и образовательный уровни, психологические характеристики, уровень сформированности системы ценностей и приоритетов и т. д.

Для определения стратегии, направленной на повышение уровня успешности обучения в высших учебных заведениях, зарубежными авторами предлагаются методики, имеющие различные концептуальные основы, например, представляющийся нам достаточно эффективным регрессионный анализ. Однако ряд исследований, проводимых в этом направлении, носят обзорный характер, имеют недостаточно обоснованную теоретическую базу, а приводимые рекомендации не отличаются новизной и оригинальностью.

Наши российские коллеги активно работают в данном направлении. Об этом свидетельствует не только большое количество работ отдельных авторов, но и, например, недавно завершённое в России масштабное исследование «Изменение состава, жизненных приоритетов и социальная устойчивость студентов высших учебных заведений» – 13 государственных университетов из 5 федеральных округов России проводили мониторинг готовности российских студентов обучаться в высших учебных заведениях, в котором приняли участие более 400 человек. Предварительно ознакомившись с работами российских коллег, на данном этапе мы выбрали некоторые

направления, показавшиеся нам достаточно интересными для использования в комплексном анализе проблемы. Прежде всего, это исследование «Влияние адаптации первокурсников к университету на вероятность их отчисления из вуза (на примере студентов бакалавриата НИУ ВШЭ)», проведенное в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (г. Москва) [2]. Также представляются перспективными методики и выводы, предложенные в работе коллег из Санкт-Петербурга «Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения» [3].

Знакомство с опытом коллег из России и дальнего зарубежья послужило для нас импульсом для запуска долгосрочного проекта «Особенности и пути преодоления адаптационного кризиса при смене образовательного пространства». Проект осуществляется при Центре развития научного творчества студентов БНТУ «Лингвистика и страноведение» в рамках реализации долгосрочного проектного комплекса «Диалог культур как стимул развития личностного потенциала». Проектный комплекс включает различные типы проектов, в результате осуществления которых студенты-первокурсники вовлекаются в научную и общественную работу, повышается их самооценка и мотивация к изучению иностранных языков [4].

Проект разрабатывается на основе комплексного подхода к изучению процесса адаптации студентов младших курсов к смене образовательного пространства. К его реализации привлекаются специалисты в области педагогики, психологии и социологии.

Цель проекта – определение специфики периода адаптации при смене образовательного пространства студентами младших курсов и разработка инструментария, способствующего ускорению и сокращению этапа преодоления адаптационного кризиса.

Для достижения поставленной цели предполагается осуществление следующих задач теоретической и практической направленности:

1. Раскрыть понятие адаптации.
2. Представить наиболее эффективные методики определения параметров адаптационного периода.
3. Выявить факторы, влияющие на адаптацию студентов-первокурсников.
4. Уточнить признаки адаптационного кризиса.
5. Разработать систему мониторинга адаптационного периода на основе социологического, психологического и педагогического подходов.
6. Провести практические мероприятия по реализации проекта (анкетирование, устные опросы, тренинги).
6. Дать рекомендации по ускорению адаптационного периода и обеспечению наименее болезненного выхода из адаптационного кризиса.

Представляется, что реализация нового сопутствующего проекта позволит поднять работу Центра на более высокий уровень, разработать новые типы проектов и охватить большее количество как студентов-первокурсников, которые все проходят через изучение иностранных языков и находятся в тес-

ном контакте с нашими преподавателями, так и студентов старших курсов, давая им возможность реализовать свой творческий потенциал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Baker, R. W. Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) : Manual / R. W. Baker, B. Siryk. – Western Psychological Services, Los Angeles, Calif, USA, 1989. – 356 p.
2. Горбунова, Е. В. Влияние адаптации первокурсников к университету на вероятность их отчисления из вуза (на примере студентов бакалавриата НИУ ВШЭ) / Е. В. Горбунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://universitas.hse.ru/data/2013/05/22>. – Дата доступа: 12.08.2018.
3. Васильева, С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения / С. В. Васильева [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике : Сбор. научных трудов. – Спб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – Режим доступа: <http://humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools>. – Дата доступа: 28.08.2018.
4. Хоменко, С. А. Развитие личностного потенциала студентов в процессе иноязычного образования в техническом университете / С. А. Хоменко, Т. И. Васильева // Рецензируемый научный журнал Грузинского технического университета. – 2018. – № 1 (20). – С. 23–29.

Т. С. ЯЩУК, Л. Я. ДМИТРАЧКОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Лингвистические исследования последних лет демонстрируют повышенный интерес к вопросу взаимодействия мышления и языка в соответствии с принципами антропоцентризма и когнитивизма, обуславливающих переориентацию многих философских, лингвистических, психолого-педагогических проблем.

Дело в том, что владение тем или иным языком включает в себя принятие определенного способа восприятия и организации мира, отраженного в этом языке – своего рода коллективной философии, которая предопределяется языком для всех его носителей. Актуальным, соответственно, становится наше обращение к понятию концепта в лингводидактических целях, прежде всего, с целью проведения концептного анализа и дальнейшей разработки технологии овладения концептами иноязычной культуры.

Впервые к понятию концепта обратился в конце двадцатых годов прошлого столетия С. А. Аскольдов, определив его как «мысленное образование, замещающее в процессе мысли неопределенное множество предметов, дей-

ствий, мыслительных функций одного и того же рода» [1, с. 273]. Однако более глубокое осмысление категориальных характеристик концепта осуществляется в лингвокультурологических исследованиях, в которых органично сочетаются лингвистический, когнитивный и культурологический подходы к исследованию этого феномена. В начале 90-х годов 20 века Д. С. Лихачев предложил понимать концепт как «обобщенную мыслительную единицу, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка и, являясь своего рода обобщением различных значений слова в индивидуальных сознаниях носителей языка, позволяет общающимся преодолевать существующие между ними индивидуальные различия в понимании слов» [2, с. 281]. Он подчеркивал при этом, что концепт закреплен за каждым словарным значением слова.

Понимание концепта по С. А. Аскольдову и Д. С. Лихачеву является предельно широким – это замещение в индивидуальном сознании любого значения. В узком смысле понимание концепта, по П. Абеяру, развивается в трудах С. Г. Воркачева, Т. В. Евсюковой, В. В. Колесова, М. В. Пименовой, Т. Н. Снитко, где он выступает в качестве важнейшей культурно-значимой категории внутреннего мира человека, предельно выражающей субъекта и неразрывно связанной с общением. Примерно так же трактуется концепт в работах Ю. С. Степанова, И. А. Стернина, Н. А. Красавского, Г. Г. Слышкина, Е. В. Бабаевой, В. И. Карасика. Как видим, понимание концептов весьма вариативно в современной науке. Не вызывает споров лишь то положение, что концепт принадлежит сознанию и включает, в отличие от понятия, не только описательно-классификационные, но чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики.

Достаточно дискуссионным остается вопрос о структуре концепта. Так, В. А. Пищальникова включает в схему концепта тело знака (звуковая оболочка), понятие, представление, эмоции и оценку. М. В. Черепанова и Н. М. Орлова, описывающие культурные концепты как многослойные явления, помимо понятийного ядра выделяют культурный слой. Е. В. Лукашевич к компонентам концепта причисляет понятие, представление, эмоции, оценку, предметное содержание и ассоциативные связи. В. И. Карасик и Г. Г. Слышкин выделяют в концепте ценностную, образную и понятийную составляющие [Цит. по 3, с. 17].

На сегодняшний день категория концепта получает междисциплинарный статус и используется в двух новых парадигмах: лингвокогнитологии и лингвокультурологии.

В лингвокогнитологии концепт – это единица «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица

памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [4, с. 90].

В лингвокультурологических текстах концепт – это, прежде всего, вербализованный культурный смысл, и он «по умолчанию» является лингвокультурным концептом – семантической единицей «языка» культуры, план выражения которой представляет, в свою очередь, языковой знак. В рамках данного подхода концепт признается базовой единицей культуры, ее центратом [3, с. 116]. Действительно, соответствуя базовым оппозициям, лингвокультурные концепты определяют картину мира (соборность, подвиг, совесть и т. д.) в образной, понятийной и ценностной составляющих. Образная сторона концепта – это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, это релевантные признаки практического знания. Понятийная сторона концепта – это языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолированно. Ценностная сторона концепта – важное психическое образование, как для индивидуума, так и для коллектива [5].

Способность концепта эксплицировать ценностные ориентиры дает исследователям основание говорить о наличии в национальной концептосфере культурных или, в иной терминологии, идиоэтнических концептов, которые, как отмечает В. И. Карасик, закрепляют наиболее существенные для данной культуры «ценностные доминанты, совокупность которых и образует определённый тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [3, с. 129]. Наряду с идиоэтническими концептами исследователи выделяют универсальные концепты, то есть те, что имеют соответствующий эквивалент в других национальных концептосферах. По мнению В. И. Карасика, такие концепты обычно обозначают наиболее важные для обыденной жизни поведенческие реакции, предметы, явления, процессы и качества [6, с. 19]. Однако нельзя не согласиться с мнением С. Г. Воркачева о том, что деление концептов на универсальные и культурные весьма условно, поскольку идиоэтничность может присутствовать и в концептах-универсалиях, составляя их периферический слой [7, с. 47]. Соответственно, выделяются лакунарные концепты, не имеющие эквивалентов в другой лингвокультуре. Лакунарным концепт признается в том случае, если явление или предмет существует в национальной культуре, но языковое сознание народа-носителя данной лингвокультуры не образовало соответствующего концепта [8, с. 162].

Рассматривая сущность концепта, мы особо подчеркнем его принадлежность к этнокультурному миру человека. Как следствие, различие между представлением тех или иных концептов в разных языках выражается боль-

шей частью не в наличии или отсутствии определенных признаков, а в частотности этих признаков и их специфической комбинаторике. Так, русское слово *душа* гораздо более распространено, чем английское *soul*. В русском языке слова *душа*, *дух*, *духовный* одного корня, в английском – это совершенно разные слова: *soul*, *spirit*, *spiritual*. Для русского народа, у которого в национальной системе ценностей на первом месте стоит духовность, «душа» – главное, стержневое понятие, превалирующее над рассудком, умом, здравым смыслом. Напротив, здравый смысл считают одной из основных характеристик западной ментальности. Огромное количество фразеологизмов со словом *душа* крайне редко имеют в английском переводе *soul* в качестве эквивалента. Например, *душа моя!* – *too dear*; *жить душа в душе* – *to live in (perfect) harmony*; *быть душой чего-либо* – *to be the life and soul of smth*; *в глубине души* – *in one's heart of hearts*; *в душе (про себя)* – *at heart*; *в душе (по природе)* – *by nature, innately*; *до глубины души* – *to the bottom of one's heart*; *вкладывать душу* – *to put one's heart into*; *всей душой* – *with all one's heart*; *всеми силами души* – *with all one's heart*; *залезть в душу кому-либо* – *to worm oneself into smb's confidence*.

Отбор и анализ подобных лингвокультурных концептов позволит изучать специфические способы репрезентации в национальных картинах мира знаний об окружающей действительности, систем ценностей и моделей поведения носителей языка в рамках взаимодействующих культур, расширяя, таким образом, сознание обучающихся до поликультурного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. Антология. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Лихачёв, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность: Антология. – М. : Academia, 1997. – С. 280–287.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
4. Кубрякова, Е. С. Концепт / Е. С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – С. 90–93.
5. Карасик, В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.
6. Карасик, В. И. Транслируемость концептов / В. И. Карасик // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 17–19.
7. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М. : ИТДГК Гнозис, 2004. – 236 с.
8. Попова, З. Д. Лакуны и безэквивалентные единицы в лексической системе языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин, М. А. Стернина // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2002. – С. 155–170.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

O. P. BYKONIA

Ukraine, Chernihiv, Academy of the State Penitentiary Service

BASIC FEATURES OF TEACHING BUSINESS ENGLISH COMMUNICATION

The objective of the students' learning Business English in the higher educational establishments is to be able to communicate in Business English effectively.

The purpose of teaching English at present can be summarized as following: to teach students not only to participate in Business communication in English, but also actively participate in the personality's development. According to this reason, most modern techniques of teaching Business English are based on the principle of active communication. This principle involves the construction of learning as a model of the Business communication process.

To make communication process the basic feature of learning, firstly, the students need to communicate to each other producing their dialogues, projects, business games in Business communication process and so on, making the comfortable psychological climate at their work.

Secondly, it is necessary to use all modes of Business communication: interactive, perceptive, and informative.

The third necessary condition is to create communicative motivations – needs, which encourage students to participate in Business communication with the aim of changing the relationship with the partner. Business communication should be constructed in such a way that there is a gradual mastery of English communicative competence.

English communicative competence in Business English consists of linguistic, speech, socio-cultural and learning and strategic competencies. Mastering this competence is carried out in the process of active learning activities, along with the acquisition of linguistic, speech and socio-cultural, learning and strategic competencies. It is important to say that the components of English communicative competence in different years of teaching students Business English are different. The contents of the communicative competence in different years of students' learning are determined during the period of studying in the higher educational establishment. It is mentioned that within the framework of each year, the level of ability in speaking, listening, reading and writing may vary, depending on the specifics of the speech activity types.

The motivation for Business English communication can have various incentives as, for example, work on joint projects.

Frequently, the situations used in teaching are problematic. The use of problem situations in teaching Business English has a positive side. It provides an opportunity to solve some educational problems when discussing situations which are based on true values of students' future profession.

Thus, while teaching Business English communication collective joint activity plays a great role. Teamwork is intensifying collective. The forms of collective interaction are easily implemented in the classroom and in the self-study work. It may be work in pairs, work of three, work in micro-groups and in the whole group. It should also be noted that the role-play is prerequisite and condition of English Business communication as it supposes constant interaction with the staff. The situations of Business English communication role-plays in which the skills and abilities of Business English communication develops, provide a transition to a higher level of Business English communication.

As for communicative approach, the goal of teaching Business English communication is to create real Business situations, presenting issues of concern and discussion.

Group work is also used while working on projects in Business English in the project method. Thus, a cognitive autonomy develops. Teaching Business English communication should be based on a new basis, which performs the shift from knowledge given to the students to gathering it in the process of active teaching and learning, thus forming an active personality with creative thinking. This principle is widely used in the Activity Based method, as it designs logical thinking. It allows students to master English communicative competence consciously using the linguistic resources and use them intelligently, as well as it ensures the formation of strong knowledge and skills in Business English communication.

Nowadays intensive methods of teaching Business English communication are widely used. In the multifunctional exercise several types of activities (listening, speaking, writing, translating and reading) are realized in the classroom and in the self-study work.

The purpose of communicative method in teaching Business English communication is mastering Business English, Business English communication and learning Business English culture. This is achieved by coordination and interrelatedness of all aspects of teaching.

We propose teaching Business English communication using multimedia electronic textbook. Conceptual grounds of the developed methodology considering self-mastery extracurricular English-language competence in Business communication and using multimedia electronic textbook include some leading approaches (system, competence-based, reflective, personally-oriented and situational).

There are organizational, training and control stages of extracurricular self-study Business English Spoken Interaction and Production and Business English Writing using multimedia electronic textbook.

The aims and contents of teaching English Business Communication while students' extracurricular self-studying are determined according to the requirements of the level B-2 of Business English Spoken Interaction and Production and Business English Writing, as well as linguistic socio-cultural, learning and strategic competences of the students of economic specialities.

As for the situational approach in teaching Business English communication using multimedia textbook we propose to do it according to the definite situations of business communication as business communication, business telephone calls, business meeting, business presentation and business talks/negotiations.

The situations of business communication are put in the modules of our multimedia electronic textbook: *Business communication* (Introducing yourself, Business interview, Applying for a job (Cover Letters, CV)); *Business telephone calls* (Making appointments, Messaging, Faxing); *Business meeting* (Business meeting's process, Business meeting's documentation (agenda, reports, essays)); *Business presentation* (Presentation: stages, Writing reports (essays) of presentation); *Business talks/negotiations* (Business talks/negotiations: stages, E-mailing and reports in negotiating, Business contracts and agreements).

The methodology on acquiring Business English communication using multimedia electronic textbook «Cool Businessman» has been worked out. The system of exercises and tasks for students' self-study work on mastering English-speaking and writing and peculiarities of its implementation are presented in the multimedia electronic textbook. So, the multimedia textbook will help the students to use all modes of Business communication: interactive, perceptive, and informative.

С. Л. БОБЫРЬ

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко

О МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Трансформационные процессы, охватившие в последнее время практически все сферы жизнедеятельности современного общества в глобальном масштабе, происходят и в сфере образования. В классическую диаду «учитель–ученик» уверенно вклинились компьютерные технологии, существенно помогая, а иногда и вытесняя учителя. Уже предпринимаются попытки

заменить учителя роботами и обучающими компьютерными программами, которые способны и точно измерить уровень компетентности учащегося, и строго программировать его учебные действия, и беспристрастно оценивать их, и предложить уровневые задания для совершенствования формируемых компетентностей, и многое другое. Стремление к повышению продуктивности образовательных и учебных (E & T) систем лежит в основе будущей глобальной конкурентоспособности.

В Украине, как и в Европе, в последние годы интенсивно происходит децентрализация образования, в результате чего появляется целая сеть новых типов учреждений образования, которым нужны качественно новые учителя и преподаватели. Чтобы обеспечить их высокопродуктивную и эффективную работу в учреждениях образования и на предприятиях, им нужны помощники – ассистенты, тренеры, коучи и воспитатели, как это происходит в Европе. Задачей квалифицированного учителя и преподавателя становится исследование и конструирование эффективных образовательных и учебных систем для соответствующих групп учащихся.

Однако мы являемся свидетелями обостряющегося противоречия между все возрастающим объемом профессионально обусловленных задач, которые ставит перед вузовским преподавателем иностранных языков современное общество, тем перечнем компетентностей, которыми он должен владеть, чтобы быть в состоянии эти задачи выполнить, и условиями его работы. Рутинная работа – подготовка к занятиям, проверка тестов и студенческих письменных работ разного уровня и объема, ведение всевозможной документации, воспитательная, методическая и другие обязательные виды работы вузовского преподавателя – практически не оставляет ему шансов для самообразования, серьезной научной и творческой работы. Совершенно очевидно, что перед отечественным образованием вскоре тоже встанет задача подготовки помощников преподавателя – тренеров, коучей и тьюторов. Пока этой проблемой не занимается никто, но пришло время изучать европейский опыт и адаптировать его к отечественным условиям.

Еще одна серьезная задача все более отчетливо вырисовывается в перспективе – это изменение подхода к методической подготовке будущих вузовских преподавателей иностранных языков с учетом современных реалий и потребностей.

Во-первых, для работы со взрослой аудиторией, традиционно включающей студентов, недавних выпускников школ, а сейчас и более взрослых студентов, выпускников других вузов, которые хотят получить вторую или дополнительную специальность, нужен и преподаватель иного типа – не ментор, который все знает, всему учит и в конечном счете единолично отвечает за результаты. Нужен фасилитатор, который умеет

направлять интеллектуальную и творческую активность студентов на самостоятельный поиск оптимальных способов решения проблемы, начиная с ее формулировки, поиска соответствующих ресурсов, их эффективной обработки, критического осмысления отобранных материалов, выработки соответствующих решений и заканчивая всесторонним анализом и оценкой результатов совместно со студентами. Именно фасилитаторам предстоит формировать компетентности, заложенные в образовательных программах специалистов. Такой методики в Украине еще нет, ее нужно разработать.

Во-вторых, как мы отмечали ранее, студенческая аудитория существенно изменилась. Наряду с изменением возраста студентов, где прослойка зрелых лиц заметно увеличилась и продолжает возрастать, качественно изменяется и образовательный уровень этих студентов. С такими студентами школярские методы и приемы обучения не эффективны, нужны другие подходы, методы и технологии.

В-третьих, благодаря появлению компьютеров, глобальной сети Интернет, социальных сетей, современных мобильных средств коммуникации, способных мгновенно доносить информацию в любом виде на огромные расстояния, практически исчезла необходимость непосредственного контакта преподавателя и студента, ее все более вытесняет связь, опосредованная информационно-коммуникационными технологиями. Такой способ взаимодействия преподавателя и студента более качественный, поскольку подготовка учебных программ может вестись уже не одним преподавателем, а целым коллективом ученых-методистов. Он более удобный, поскольку не зависит от занятости преподавателя и студента в тот или иной отрезок времени. К тому же, студент может работать с предложенной программой в удобном для него темпе и режиме, соответствующими типу его темперамента и интеллекта. И этот способ экономически выгоден, поскольку в Интернет-сети можно найти огромное количество качественных и бесплатных учебных программ и онлайн тестов. Как свидетельствуют выводы многих ученых, наиболее эффективны сейчас «смешанные» или «гибридные» технологии, которые комбинируют обучение в разных режимах – онлайн, оффлайн, в аудитории с преподавателем и т. д. Отдельных разработок уже накоплено достаточно много, но целостной и завершенной методики «смешанного обучения» иностранным языкам для разных целей тоже еще нет.

И еще одна надвигающаяся проблема, к решению которой необходимо готовиться преподавателям иностранного языка, касается мультикультурного состава групп студентов. В то время как наши студенты стремятся уехать в другие страны, познать иные культуры, мы не готовимся к массовому приему иностранных студентов. Но, учитывая то, как стре-

нительно изменяются ценности в эпоху глобализации, как происходят миграционные процессы и какие проблемы они влекут за собой, а также осознавая тот факт, что именно преподаватели иностранных языков окажутся на передней линии в случае крена этих процессов в обратную сторону, нам надо готовить будущих преподавателей к работе в мультикультурных группах. Существующие методики могут оказаться несостоятельными в этом случае, а значит, необходимо выходить за рамки устоявшихся представлений о том, как надо учить иностранному языку в образовательных заведениях разных уровней и типов с учетом мультикультурного состава студентов.

Перечисленные назревающие проблемы в области методической подготовки будущих преподавателей иностранных языков со всей очевидностью показывают, какие направления сегодня остаются без должного внимания и на что должны быть направлены усилия государственных образовательных структур и ученых-методистов, чтобы избежать кризиса в этой области. Необходимо безотлагательно выработать релевантные времени подходы к методической подготовке будущих преподавателей иностранных языков с учетом: а) качественного изменения студенческой аудитории – ее возрастного, образовательного и культурного разнообразия; б) изменения образовательной среды – широкого использования информационно-коммуникационных технологий и многообразия способов взаимодействия преподавателя и студента; в) изменения стиля отношений между преподавателем и студентом (ментор-фасилитатор). Серьезного пересмотра требует и г) перечень компетентностей, которыми должен обладать преподаватель иностранных языков, чтобы удовлетворить запросы современного динамически развивающегося общества в глобализирующемся мире. А с пересмотром номенклатуры компетентностей потребуются и существенная коррекция содержания обучения, учебных планов, разработка новых методик преподавания иностранных языков для разных целей, включая подготовку помощников преподавателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гибадуллина, Ю. М. Трансформация ролей педагога в условиях формального, неформального и информального образования / Ю. М. Гибадуллина, Н. А. Доронина, А. А. Ниязова [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11224>. – Дата доступа: 10.02.2019.
2. Lytvyn, S. V. ESPTeaching: Teacher as a Facilitator / S. V. Lytvyn, V. A. Perminova, A. I. Sikaliuk // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 156 / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : НУЧК, 2018. (Серія: Педагогічні науки). – С. 81–83.

Л. А. БОРБОТЬКО

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

СТРАТЕГИИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ НАВЫКАМ ПЕРЕВОДА В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ФОРМАТЕ

Сегодняшний день требует от человека мобильности; также усиливается социальная роль дискурсивного знания в восприятии действительности. Наблюдается тезаурусная перестройка индивидуального сознания участников акта межкультурной коммуникации, мультипликация аксиологических моделей и схем, применимых к интеграции членов информационного общества.

Высшая школа призвана готовить специалиста, соответствующего требованиям современной деловой коммуникации. Причем на сегодняшний день, если мы говорим о языковом образовании и конкретно о подготовке переводчиков, следует признать, что принято не обучать лексическим единицам или конкретным грамматическим структурам, а формировать коммуникативные навыки, необходимые для активного и плодотворного функционирования в современной бизнес системе. Другими словами, переводчику нужны следующие компетенции, определенные федеральным государственным стандартом высшего образования: общие (ОК-1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11), общепедагогические (ОПК-1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 18, 19, 20), профессиональные (ПК-16, 17, 18, 23, 25).

Сегодняшнее образовательное пространство характеризуется сложившимися тенденциями учета коммуникативной парадигмы, что отражено в современных образовательных стандартах в области гуманитарного и, в частности, лингвистического образования. Особый упор делается на известные расхождения в языковых картинах мира и, соответственно, ментальности носителей различных языков, поскольку именно неучет ментальности препятствует достижению целей коммуникации и приводит к коммуникативному провалу [1].

Следовательно, коммуникативно-ориентированный формат работы в рамках высшей школы опирается на результаты всестороннего анализа лингвистической и экстралингвистической ситуации. Другими словами, требуется последовательный и планомерный учет проблем межкультурной коммуникации с возможностью прогнозирования потенциального и предотвращения назревающего межкультурного конфликта.

Выбирая подобный формат, в рамках преподавания дисциплин высшей школы, например, практического курса первого иностранного языка, преподаватель ставит цель сформировать культуру иноязычного речевого устного и письменного общения на основе развития коммуникативной и межкультурной компетенций; сформировать навыки межкультурной коммуникации с учетом стереотипов мышления и речеповеденческих моделей в рамках культурных

контекстов изучаемого языка [2]. Задачи такого курса с учетом коммуникативно-ориентированного формата включают:

– формирование культуры речевого общения в процессе развития коммуникативной компетенции путем интеграции знаний и представлений о специфике изучаемого языка и культуры, а также освоения социокультурной специфики системы языка, коммуникативных стилей изучаемого иностранного языка;

– развитие умений и навыков вербального и невербального общения с учетом специфики взаимодействия носителей изучаемого языка и культуры в различных социальных сферах.

Таким образом, обучение по коммуникативно-ориентированной модели предполагает принципиально новую стратегию коммуникации. В частности, опора идет на корпус языковых средств, которые отбираются с учетом новых принципов: лингвокультурологических, социокультурных, коммуникативных. Обязательным представляется овладение ключевыми коммуникативными стратегиями, позволяющими инициировать ситуацию общения, предложить убедительные доводы, поддержать / опровергнуть точку зрения и т. д., а также этикетными формулами. Принципиально важно не ограничиваться отработкой языковых средств и совершенствованием лексических навыков, но построить модель коммуникации, предполагающую проведение комплексного анализа коммуникативной ситуации и, как следствие, разработку стратегии общения в соответствии с рядом выявленных факторов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Практикум по культуре речевого общения : в 2 т. Т. 1 : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования; под ред. О. А. Сулеймановой.– М. : Академия, 2013. – 240 с.
2. Практикум по культуре речевого общения : в 2 т. Т. 2 : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования; под ред. О. А. Сулеймановой – М. : Академия, 2013. – 288 с.

Е. М. ГАЛУЦ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Владение одним или несколькими иностранными языками всегда считалось ценным качеством личности. В Европе XXI-го века, которая представляет собой многонациональное и многоязычное сообщество, знание разных языков

стало обязательным для эффективной адаптации к условиям современной жизни. Интеграция в экономике, торговле, образовании, на рынке труда, активное использование современных информационных технологий привели к тому, что преодоление языкового барьера стало нормой жизни.

В сфере языкового образования открываются новые возможности приобретения реального опыта межкультурного общения. Реализация международных программ школьного и студенческого обмена способствуют повышению мобильности европейских обучающихся, расширению возможностей обогащения профессионального, образовательного или личностного опыта. Однако, чтобы воспользоваться этими возможностями, представители нынешнего молодого поколения должны обладать такими качествами как способность к самоорганизации и адаптации, автономность, гибкость, познавательная активность, систематичность и настойчивость в обучении. Глобализация и дальнейшее развитие современных технологий открывают новые перспективы в приобретении профессии, но требуют, однако, готовности к непрерывному обучению в течение всей жизни.

В связи с вышесказанным в современном образовании, в том числе и иноязычном, получила развитие концепция учебной автономии. Согласно этой концепции коренным образом меняются роли учащегося и учителя, а также формы, методы и средства обучения. Концепция учебной автономии ставит в центр внимания учащегося, который обладает способностью брать на себя ответственность за все решения, касающиеся его обучения. Учитель выступает в роли консультанта, помощника и координатора в обучении, который должен научить его учиться. Умение учиться подразумевает знание учебных стратегий и техник и способность использовать их в различных ситуациях.

Учебные стратегии изначально были предметом исследований англо-американских психологов в 60-х гг. прошлого века. В лингводидактике интерес к ним возник в 70-х–80-х гг., а в 90-х были разработаны классификации учебных стратегий.

Существуют различные интерпретации понятия «*учебная стратегия*», которые принадлежат, в основном, зарубежным авторам:

– Осознанный или подлежащий осознанию план ментального действия, направленный на достижение учебной цели. Такой план должен стать предметом учебных занятий, чтобы путем тренировки и применения можно было автоматизировать приобретенные стратегии (Peter Bimmel) [1, с. 13].

– Поведение и мысли учащегося, активизация которых способствует управлению мотивацией и процессом приобретения знаний (Hilbert Meyer) [там же].

– Особые действия, предпринимаемые учащимися, чтобы сделать процесс обучения более легким, быстрым, приятным, личностно-ориентированным, эффективным и легко адаптируемым к новым ситуациям (Rebecca Oxford) [2, с. 32]

– Последовательность действий, представляющая собой комплексное взаимодействие различных техник, которые способствуют оптимизации обучения. Учебная техника понимается как отдельное действие или умение, которое учащийся может применить, чтобы что-либо выучить. Тем самым учебная техника является отдельным шагом учебной стратегии (Ute Rampillon) [3, с. 30].

Ввиду трудностей, возникающих при определении понятия «*учебная стратегия*», исследователями разработаны также общие критерии, позволяющие описывать учебные стратегии: они всегда проблемно ориентированы, применяются осознанно и целенаправленно, им можно учиться и учить.

Основываясь на существующих общих дефинициях, учебные стратегии освоения иностранного языка можно определить, как языковое поведение учащихся, которое способствует изучению языка, или как ментальный план действий, направленный на освоение языка. Учебные стратегии изучения иностранного языка представляются также как совокупность действий или операций (техник), направленных на освоение аспектов иностранного языка (лексики, грамматики) и отдельных видов речевой деятельности, например, говорения или чтения.

Среди многочисленных классификаций учебных стратегий наиболее полной и применимой в области изучения иностранных языков считается классификационная модель Р. Оксфорд [2, с. 35–36]. Исследователь разделила все стратегии на две категории: прямые (основные) и косвенные (вспомогательные). В каждой категории выделено несколько уровней учебных стратегий. Прямые стратегии относятся непосредственно к освоению языкового материала и включают:

- *стратегии запоминания*, направленные на ментальную обработку изучаемого языкового материала: создание ментальных связей, использование звуков, картинок, действий и т. д.;
- *когнитивные стратегии*, связанные с когнитивной обработкой изучаемого материала: формулировка грамматического правила на основе примеров и наоборот, обобщение изученного материала и т. д.;
- *компенсаторные стратегии*, связанные с восполнением недостающих лингвистических знаний: языковая и контекстуальная догадка, использование синонимов и перифраз, использование мимики и жестов и др.

Вспомогательные стратегии направлены на эффективную организацию процесса изучения иностранного языка. К ним относятся:

- *метакогнитивные стратегии*, направленные на создание условий для эффективной работы по изучению языка: составление расписания, анализ и коррекция ошибок, оценка результатов и т. д.;

○ *аффективные стратегии*, связанные с регуляцией чувств и эмоций учащихся: позитивный настрой на учебу, преодоление страха общения на иностранном языке, поощрение за успехи и пр.;

○ *социальные стратегии*, направленные на взаимодействие с другими индивидуумами в процессе обучения: общение с другими учащимися и преподавателем на иностранном языке, общение с носителями языка и т. д.

В заключение следует сказать, что изучение иностранного языка – индивидуальный процесс, который проходит по-разному у каждого учащегося ввиду его специфических когнитивных и учебных способностей. Следовательно, выбор учебных стратегий, которые будут способствовать успешному изучению иностранного языка, зависит от индивидуальных особенностей учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Balčus, E. Lernstrategien im Fremdsprachenerwerb / E. Balčus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://profizgl.lu.lv/pluginfile.php/35060/mod_resource/content/0/Strategien_Theorie/ZM1_Theorie.Strategien.pdf. – Дата доступа: 11.03.2019.

2. Franke, M. Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext / M. Franke [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf. – Дата доступа: 15.02.2019.

3. Aberbache, B. Zur Förderung der Methodenkompetenz in DaF-Lehrwerken und im DaF-Unterricht / B. Aberbache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH2948.pdf>. – Дата доступа: 18.02.2019.

Е. С. ДРОБОТ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО КОЛЛЕДЖА

В связи с вхождением Беларуси в новое образовательное пространство изменились требования к профессиональной квалификации специалиста и к уровню владения иностранным языком. Обучение направлено на развитие не только академических и социально-личностных компетенций, но и на формирование профессиональных компетенций. В связи с этим происходит реформирование образования в средне-специальных и высших учебных заведениях. Обучение иностранному языку на современном этапе развития образования заключается не столько в формировании знаний, навыков и умений в области языка и воспитании учащегося, сколько в формировании умения

учащегося решать профессиональные задачи с использованием иностранного языка, что обуславливает компетентность будущих специалистов.

В профессионально-ориентированном обучении ведущую роль играет профессиональная коммуникативная компетенция. Впервые термин «коммуникативная компетенция» был предложен Д. Хаймсом в 1972, который утверждал, что для обучения речевому общению на иностранном языке недостаточно языковых знаний, умений и навыков, необходимы также знания о культуре и социальных особенностях носителей языка. Под коммуникативной компетенцией Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин понимают «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [2, с. 98].

В связи с тем, что коммуникативная компетенция в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку является не только целью, но и средством обучения, выделяют ряд задач, свойственных профессионально-ориентированному обучению. К ним можно отнести такие задачи как:

1. Совершенствование базовых языковых знаний и углубление в профессионально-ориентированную сферу.

2. Овладение навыками чтения профессиональной аутентичной литературы и совершенствование навыков устной и письменной речи в ситуациях профессионального общения с учетом социально-культурологических особенностей страны изучаемого языка.

3. Формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка в профессиональной сфере.

4. Развитие навыков самообразования и возможности для самостоятельного изучения иностранного языка.

Исходя из задач обучения определяются особенности профессионально-ориентированного обучения. В своей работе «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей» О. В. Чурай выделяет следующие характеристики, свойственные профессионально-ориентированному обучению [1]: целостность, ориентация на личность, использование специальных текстов, практико-ориентированный подход, профессиональная привязка и интеграция с другими дисциплинами.

Исходя из задач и особенностей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, курс обучения в структурно-содержательном плане строится с учетом конкретных профессионально значимых целей и задач подготовки специалистов [3, 4]. Это выражается в необходимости изучения на иностранном языке тематически-ориентированного материала, основанного на профессиональных темах и лексике, направленного на развитие и совершенствование навыков учащихся, необходимых в их профессиональной

железнодорожной деятельности. Все перечисленные качества имеют отражение в овладении учащимися коммуникативной компетенцией.

Успешность овладения учащимся коммуникативной компетенцией определяется его возможностью «в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решить задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» [2, с. 98]. На основании этого методологической основой профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является коммуникативный подход.

Под коммуникативным подходом подразумевается обучение, максимально приближенное к реальному общению, в данном случае в профессиональной железнодорожной сфере. Приемы, используемые при обучении, подразделяются на 4 компонента: действие, материал, способы и условия [5, с. 52]. И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская и А. А. Леонтьев утверждают, что коммуникативное обучение также является деятельностным и служит для решения профессиональных задач средствами языка. При этом основное внимание уделяется овладению навыками профессионального устного общения на базе информативных текстов. Обучающийся должен не только уметь использовать иностранный язык для обмена информацией, но и «адекватно реагировать в ситуациях межличностного профессионального общения, владеть нормами поведения и делового этикета» [6, с. 127].

В Брестском колледже-филиале БелГУТа, в котором проводится опытное исследование по интегрированному обучению учащихся профессионально-ориентированному общению в контексте формирования иноязычной компетенции, имеется четыре основных отделения: «Автоматика и телемеханика», «Технологическая связь», «Железнодорожный путь и путевое хозяйство» и «Организация перевозок и управление». Все отделения тесно взаимосвязаны, однако имеются специфические профессиональные сферы, которые характерны для каждого из них.

В ходе своей профессиональной деятельности специалисты на железной дороге имеют большое количество клиентов, не владеющих русским языком, в процессе контакта с которыми появляется необходимость общаться на иностранном языке. Также в связи со спецификой профессиональной деятельности работники железной дороги имеют контакты с зарубежными специалистами железнодорожной сферы, в ходе которых учащимся будут необходимы навыки профессионального общения на иностранном языке.

Важно отметить, что общение как деятельность осуществляется в процессе обучения всем видам речевой деятельности. В процессе восприятия и понимания содержания звучащих и письменных текстов происходит общение слушающего (читающего) с автором текста, с действующими лицами,

эпохой и другими. То есть общение осуществляется не только в процессе диалогового взаимодействия в устной форме.

Важную роль в профессионально-ориентированном обучении играет формирование устойчивой мотивации к обучению. В колледже созданы условия для усвоения практических знаний, которые являются основной частью профессиональной компетентности специалиста. Для подготовки специалистов колледж располагает современной учебно-материальной базой. Учебные мастерские позволяют пройти подготовку будущим специалистам по обслуживанию и ремонту средств связи. Все лаборатории снабжены действующими стендами и макетами, которые используются при проведении лабораторных работ [7].

Таким образом, профессионально ориентированное обучение английскому языку учащихся колледжа железнодорожного профиля должно иметь профессиональную направленность, учитывающую специфику специальности. Профессиональная направленность обучения иностранному языку должна отражаться не только в содержании текстов и лексике, в формах устной и письменной речи, но и в свойственных данной специальности технологиях обучения. Для достижения профессиональной направленности обучения применяется междисциплинарная интеграция, которая способствует более полному и точному наполнению содержания курса обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чурай, О. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей / О. В. Чурай // Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного языка: материалы III общеуниверситетского семинара, г. Минск, 31 марта 2016 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : А. В. Торхова [и др.] ; отв. ред. В. П. Скок. – Минск : БГПУ, 2016. – 22 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий // Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ЗАО «Издательство ИКАР», 2009. – 448 с.
3. Dudley-Evans, T. Developments in ESP. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St-John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
4. Hutchinson, T. English for Specific Purposes. A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 183 p.
5. Дмитрачкова, Л. Я. Инновации в обучении иностранным языкам: Учеб. пособие / Л. Я. Дмитрачкова. – М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2018. – 188 с.
6. Профессионально направленное преподавание иностранного языка в контексте поликультурной парадигмы : материалы междунар. науч.-метод. конф., Брест, 17–18 мая 2007 г. / [отв. ред. К. К. Красовский]; Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2007. – 270 с.
7. Брестский колледж-филиал учреждения образования «Белорусский государственный университет транспорта» – Отделения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rwcollege.brest.by/index1.html>. – Дата доступа: 13.02.2019.

О. Л. ЗОЗУЛЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОДНОЯЗЫЧНЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ

Методика преподавания иностранных языков и господствующая теория о языке всегда находились во взаимосвязи и взаимодействии. Так, современная методика преподавания иностранных языков определяется когнитивной парадигмой лингвистических исследований, в рамках которой язык, по-прежнему, является системой, которая рассматривается как одна из составляющих когнитивной структуры человека, как один из модусов «когниции», представляющий собой вершину айсберга, в основании которого находятся другие когнитивные механизмы [1, с. 306]. Результатом процесса взаимодействия человека с внешним миром, обработки воспринимаемой информации, распределения ее по существующим в сознании рубрикам или создание новых категорий, установления связей между классами объектов и явлений и т. п. является формирование концептуальной системы, определенная часть которой находит отражение в языковой картине мира.

Понимание языка как одной из когнитивных способностей человека и языкового знака как фиксирующего и объективирующего знания, т. е. результаты познавательной деятельности человека, в том числе профессиональной, может найти непосредственное применение в практике преподавания немецкого языка на неязыковых специальностях. В процессе работы с иноязычными профессионально ориентированными текстами студент продолжает изучать иностранный язык не столько как отдельный предмет, сколько приобретает знания по своей специальности, зафиксированные в лексикой советующей профессионально-ориентированной области.

Лексические особенности технического текста определяются в определенной степени типом текста и степенью насыщенности терминами, которые и определяют содержание профессионального общения. В этой связи R. Buhlmann и A. Fearnls полагают, что обучение профессиональному иностранному языку не следует проводить на основе научно-популярных текстов, так как в них термины зачастую перефразируются для большей понятности. В тоже время следует обучать на таких профессионально-ориентированных текстах, степень насыщенности терминами которых бы соответствовал обучающимся, т. е. данные тексты должны содержать некоторый минимум фундаментальных терминов, которые студент-первокурсник сможет усвоить исходя из имеющейся у него базы знания или которые ему необходимы для достижения учебной цели [2, с. 45]. Здесь не менее важным

и одновременно проблематичным для преподавателя иностранного языка является, с одной стороны, вопрос отбора словаря терминологической лексики для обучения, т. е. терминов как обозначений понятийных элементов системы определенной области знания и соответственно как мыслительных единиц специалистов соответствующей области знания. С другой стороны, вопрос семантизации наименований понятий той или иной профессиональной области.

В определенной степени сложными для семантизации с дидактической точки зрения являются те профессионально-ориентированные лексемы, которые нечетко/неоднозначно образованы, а также те, которые претерпели изменение значения. В данном отношении эффективным способом знакомства с иноязычной профессиональной картиной мира может стать словарная дефиниция профессионально-ориентированной лексической единицы из одноязычного толкового словаря. Как отмечает З. А. Харитончик, «лексикографические описания с характерной для них энциклопедичностью и богатством сведений о многочисленных значениях языковых единиц ... становятся непревзойденным источником информации о вербализованных концептах и категориях» [3, с. 153]. Представляется, что одноязычные толковые словари являются благодатным источником не только для исследования языковых единиц в аспекте фиксируемого ими знания, но также и в процессе обучения профессиональной лексике на неязыковых специальностях, и в частности в вопросе их семантизации.

Например, семантизация математического термина *die Mantisse* (на что указывает маркер *Math.*) через перевод на родной (русский) язык – *мантисса* – вряд ли будут успешной, так как данный математический термин, как показывает практика, является незнакомым большинству студентов-первокурсников технических специальностей. При этом словарная дефиниция данной лексемы в немецком толковом словаре Дуден [4], фиксирующая значение данной лексемы, может стать источником знания, стоящего за этим словом ‘Reihe der beim [dekadischen] Logarithmus hinter dem Komma stehenden Ziffern’. Здесь же можно привести в качестве примера слова, словообразовательные модели которых не дают возможности их (самостоятельной) семантизации, а вот словарные дефиниции толкового одноязычного словаря предоставляют минимум знания, необходимого для понимания соответствующего слова: производные лексемы *die Auflösung* (разрешение (печати)) ‘die Anzahl der (Druck-)Punkte pro Zoll», *der Treiber* (EDV) (драйвер) ‘Programm, mit dem ein peripheres Gerät gesteuert wird’, сложное слово *das Fließkomma* (EDV) (плавающая запятая) ‘Format zur Behandlung von Zahlen im Code eines Programms und zur Speicherung von Zahlen in einem Computer’ и т. д.

Раскрытие значения профессионально-ориентированной лексики, и соответственно концептуализация и субкатегоризация некоторого объекта в категорию «шнековый [червячный] транспортер» только через форму знака *der Schneckenförderer* будет достаточно проблематичной, где определяющее слово *die Schnecke* является наименованием не объекта, на который направлено действие *fördern* (транспортировать, перемещать), а способа транспортировки *шnek* ‘*sneц*. вал с винтообразными выступами, которые при вращении перемещают материал вверх по желобу (основной элемент транспортера для сыпучих материалов и пульпы) [5]. В данном случае интерес представляет не только семантика сложного слова, представленная в словарной дефиниции толкового словаря *der Schneckenförderer* ‘Förderanlage für pulveriges Schüttgut, die aus einem Rohr mit einer darin sich drehenden Wendel besteht’, но и в целом словарная статья лексемы *die Schnecke*, практически все лексико-семантические варианты которой в онлайн версии немецкого толкового словаря Дуден (www.duden.de) сопровождаются картинками, изображающими соответствующий объект. Современный толковый словарь немецкого языка Дуден в его онлайн варианте предоставляет, таким образом, его пользователю не только дефиницию слова как номинацию как концепта, связанного знаком (М.В.Никитин), но и «картинку» объекта, а именно зрительный канал признается главным источником информации и надежным способом верификации получаемых сведений.

Таким образом, языковые и лексикографические данные могут стать для будущих специалистов той или иной области своего рода когнитивным, познавательным механизмом профессионального мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демьянков, В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. / Ин-т языкознания РАН; под ред. Ю. С. Степанова. – М., 1995. – С. 239–320.
2. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во «Истоки», 2006. – 226 с.
3. Buhlmann, R. Handbuch des Fachsprachenunterrichts : unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen / R. Buhlmann, A. Rearns. – 6., überarb. und erw. Aufl. – Tübingen : Narr, 2000. – 468 S.
4. Харитончик, З. А. О релевантности семантических компонентов в лексическом значении слова / З. А. Харитончик // Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование : избр. труды / З. А. Харитончик. – Минск, 2004. – С. 149–157.
5. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in 10 Bänden [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM).
6. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/65296/%D1%88%D0%BD%D0%B5%D0%BA>. – Дата доступа: 15.01.2019.

О. Н. КРЮЧКОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

На сегодняшний день одной из проблем процесса обучения иностранным языкам является проблема мотивации к предмету «Иностранный язык». В многочисленных психологических исследованиях мотивации при обучении иностранному языку отмечается, что учитель должен, прежде всего, ориентироваться «на развитие внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой» [4, с. 164–166]. Внутренняя мотивация обуславливает отношение учащихся к предмету и обеспечивает во многом прогресс в изучении иностранного языка. Если ученика стимулирует сама деятельность, если ему нравится говорить и читать на иностранном языке, воспринимать на слух иностранную речь, изучать культуру, историю данного народа, тогда можно утверждать, что ему интересен предмет «Иностранный язык».

В качестве способов повышения мотивации при овладении иностранным языком среди прочих выделяются:

- 1) вовлечение эмоциональной и интеллектуальной сфер учащихся в процесс обучения;
- 2) определенное педагогическое воздействие учителя, в частности наличие стимулов и подкреплений;
- 3) использование аудиовизуальных средств;
- 4) применение проблемных заданий и ситуаций; и др. [4, с. 167–169].

Если говорить об обучении иностранному языку как средству межкультурного общения, о развитии умений общаться в «параметрах» текстовой деятельности, то есть настоящей творческой речи, то в данном случае мотивация может предполагать наличие потребности реализовать собственные намерения при решении той иной коммуникативной задачи. Лингвисты при анализе языка говорят не о потоках информации вообще, а о текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения [2, с. 52]. Согласно А. А. Леонтьеву, отмечает две возможности заинтересовать учащегося. Во-первых, можно построить «предлагаемые обстоятельства» так, чтобы учащийся реально оказался в ситуации, когда ему приходится, так или иначе, действовать. Во-вторых, можно предложить ситуации, в которых учащийся «перевоплощается» в действующего в этих обстоятельствах персонажа. То есть речь идет о «симуляции» ситуаций реального речевого общения.

Предполагается, что именно первая возможность должна в контексте новой дидактико-методической парадигмы постепенно начать доминировать на уроке [3, с. 32–44]. Соответственно, особое значение приобретает аутентичность репрезентируемой с помощью языка «картины мира». Процесс обучения иностранному языку должен опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) языковой общности [1]. При этом речь идет о культурно специфической и социально значимой информации, при овладении которой учащийся приобщается к чужой этнокультурной общности и, интерпретируя текстовую деятельность из данной культуры, лучше осознает свою родную культуру.

Если рассматривать понятие «культура» в интерпретациях различных исследователей (И. А. Беляев, В. С. Степин, А. Я. Флиер, А. И. Шендрик, С. Altmayer, A. Thomas и др.), то очевидно единство авторов в определении культуры как некой важной системы, включающей в себя определенные знания, символы, ценности, ритуалы и служащей ориентиром для конкретной группы людей в восприятии, мышлении, оценивании, деятельности. Данная система затрагивает разнообразные сферы жизни, которые наглядно представлены G. Neuner в виде компонентов социокультурного мира учащегося выделяет следующие: повседневная жизнь (ситуации, роли, общение, поведение); социально-культурные структуры (социальные институты); родной язык (структура, употребление); знания и опыт, приобретенные в родной культуре [5, с. 74–76]. Предоставление учащимся информации обо всех компонентах другого мира обеспечивает более полное представление о другой культуре и соответственно ориентирование в ней. Но учитывая, что межкультурная компетенция включает в себя умения выявлять и учитывать культурные особенности в различных коммуникативных ситуациях и что познание чужого происходит на основании уже известного/родного, нам представляется целесообразным более активное включение в учебный процесс информации именно о повседневной жизни в стране изучаемого языка. Опыт в повседневной коммуникации и универсальные жизненные потребности близки и понятны учащимся и могут стать на начальном этапе основанием для сравнения родного и чужого.

Таким образом, процесс обучения учащихся иностранному языку в учебных условиях будет успешным при следующих условиях:

- направленности учебного процесса на личность ученика, его потребности и интересы;
- деятельностном, когнитивном, творческом характере учебного процесса;
- создании на уроке активного взаимодействия/общения учащихся на изучаемом языке посредством использования интерактивных форм обучения, объединяющих учащихся как субъектов учебного процесса;

- реализации учителем роли помощника и организатора взаимодействия на изучаемом языке и партнера по общению;
- предоставлении учащимся возможности действовать от «своего собственного лица», реализовывать свои личные коммуникативные намерения;
- мотивации учащихся к овладению изучаемым языком;
- стимулировании внешней и внутренней активности учащихся;
- учете индивидуальных предпосылок обучения и условий обучения;
- аутентичности учебного материала, включающего в себя культурно специфическую и социально значимую информацию [5, с. 77–79].

В современной дидактике иностранных языков до сих пор остается нерешенным ряд вопросов, связанных с поисками новых технологий, способствующих реализации названных условий и, соответственно, повышению качества процесса обучения иностранным языкам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособие для учителей / Н. Д. Гальскова – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Аркти, 2004. – 191 с.
2. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Журналистика» / Т. М. Дридзе ; под ред. проф. А. А. Леонтьева. – М. : Высш. шк., 1980. – 224 с.
3. Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному : (психолингвистические очерки) / А. А. Леонтьев. – М. : МГУ, 1970. – 88 с.
4. Маркова, А. К., Матис, Т. А., Орлов, А. Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Neuner, G. Rahmenkonzept einer lernerorientierten Landeskundedidaktik im Fremdsprachenunterricht : Handout auf der Tagung “Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht” / G. Neuner. – Kassel, 1993. – 133 s.

А. С. ПАРХУТИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Развитие культуры иноязычного общения является одним из механизмов формирования поликультурной компетентности. Урок иностранного языка представляет собой оптимальную среду для формирования и развития культуры речевого общения, т.к., по мнению А. А. Суткевич, «иностранный язык – это не просто учебная дисциплина, а целая образователь-

ная сфера, включающая в себя не только коммуникативные навыки, но и знание культуры, истории, обычаев, традиций страны, язык которой изучается как иностранный, проявление толерантности к представителям другой культуры, осознание своего «я» в поликультурном контексте» [1].

Исходя из разработанного нами определения термина «культура иноязычного общения», под которым мы понимаем приобретенное качество личности, отражающее усвоенные парадигмы коммуникации, присущие языку общения и способствующие достижению взаимопонимания, при наличии у говорящих достаточно развитых свойств личности, присущих высокому уровню развития культуры общения, мы выделили пять базовых компонентов: вербальный, невербальный, психологический, социокультурный и личностный аспекты коммуникации.

Вербальный компонент включает уровень владения языковым материалом и видами речевой деятельности, владение основными коммуникативными стратегиями (умение вступать в разговор, расспросить, задавать разные типы вопросов, умение слушать и реагировать на рассказ собеседника, умение завершать беседу) и базовыми этикетными формулами, умение применять их в заданных ситуациях, стилистическая адекватность речи.

Невербальный или метаязыковой компоненты подразделяются на три базовых элемента: кинесический (экспрессивно-выразительные движения, поза, мимика, жесты); просодический (интонация, громкость, тембр, пауза); проксемический (ориентация, дистанция).

Психологический компонент подразумевает определенный уровень эмпатии, желание, способность и готовность вступать в коммуникативный акт, навыки взаимодействия и сотрудничества в межличностном и групповом общении с целью решения определенной коммуникативной задачи (навыки взаимопомощи, умение договариваться, уступать, сохранять доброжелательное отношение к одноклассникам в ситуации конфликта), учет разных мнений и умение обосновать собственное мнение, рефлексия.

Социокультурный компонент подразумевает наличие достаточного для осуществления коммуникации уровня знаний о стране изучаемого языка по теме, обычаях, нормах этикета, стереотипах и правилах поведения носителей языка, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями.

Личностный компонент включает систему отношений обучающихся к культуре изучаемого языка и собеседнику: уважительное отношение к другим точкам зрения, наличие или отсутствие интереса, положительное либо негативное отношение к явлениям родной и другой культуры.

Нами была осуществлена экспериментальная апробация комплекса приемов для развития данных компонентов культуры иноязычного общения на базе средней общеобразовательной школы № 10 г. Бреста в восьмом

классе в рамках темы «Праздники в Беларуси и Великобритании». Основываясь на результатах проведенного эксперимента, мы можем утверждать, что для развития вербального и невербального компонентов эффективными средствами являются коммуникативные, ситуативные, интерактивные задания, при помощи которых осуществлялось развитие следующих умений:

- выбор стилистически адекватных единиц речи с применением таблиц для систематизации информации (оформление приглашений официального и неофициального стилей с последующим составлением диалогов на их основе);

- выстраивание коммуникативных стратегий с использованием базовых этикетных формул (приглашение на праздник, извинение, вежливый отказ, выражение согласия);

- умение задавать вопросы собеседнику, слушать и реагировать на его высказывания (инсценировка небольших спонтанных диалогов с определенной коммуникативной задачей);

- компенсаторные, кинесические, просодические, проксемические умения (чтение скороговорок с целью выразить определенную эмоцию или чувство, драматизация диалогов, приемы «Аквариум», «Карусель»).

Развитие социокультурного компонента осуществлялось на основе учебных материалов, представленных в учебном пособии. На этапе речевой зарядки применялись иноязычные пословицы и стихотворения. Знакомство с фактами англоязычной культуры и сравнение с родной культурой осуществлялось при помощи проблемных вопросов (*Who do you think gives the Christmas message to the nation on TV in Britain?*). На уроках использовались аутентичные листовки, буклеты и приглашения, картинки, визуализирующие праздники, символы и традиции.

Для повышения мотивации к обучению и интереса к предмету, а, следовательно, к иноязычной культуре, использовались элементы игровых технологий (командная игра «крестики-нолики» для тренировки грамматической формы Past Simple Passive, построение по месяцу рождения для тренировки дат и развития умения договариваться). Также для развития личностного и психологического компонентов в образовательный процесс были включены адаптированные элементы психологического тренинга (комплименты одноклассникам на этапе речевой зарядки или физкультминутки; распознавание эмоций человека на вечеринке или празднике, изображенного на картинке; перефразирование выраженных собеседником мнений, чувств и эмоций при обсуждении праздников; выражение собственных чувств и эмоций на этапе рефлексии), применялись задания на обучение в сотрудничестве (назначение индивидуальных заданий экспертам с последующим взаимообучением, групповая работа с текстом

и аудированием, проведение викторины). Большое внимание уделялось интерактивной стороне обучения: на занятиях применялись различные формы работы: парная, групповая, индивидуальная, фронтальная.

Подводя итог, можно говорить о том, что для эффективного развития всех компонентов культуры иноязычного общения целесообразным является комплексное применение элементов психологического тренинга, технологии обучения в сотрудничестве, игровых и интерактивных технологий в сочетании с коммуникативными методами обучения и частой сменой форм работы и видов деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Суткевич, А. А. Культура иноязычного речевого общения как средство формирования поликультурной компетентности студентов-политологов / А. А. Суткевич [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2006. – № 1 (1). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-inoazychnogo-rechevogo-obscheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-polikulturnoy-kompetentnosti-studentov-politologov>. – Дата доступа: 03.02.2019.

О. В. ПРОКОПУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

На современном этапе развития интенсивная глобализация во всех сферах общественной жизни поликультурного и мультилингвального общества людей приводит к возрастанию значимости иноязычного образования, которое сегодня выступает в качестве важного инструмента успешной подготовки специалистов в различных областях деятельности.

Ряд исследователей (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. И. Халеева, Н. П. Хомякова, Л. А. Милованова, Л. В. Яроцкая и др.) отмечают, что ключевое положение в современной модели обучения иностранному языку в высшей школе должна занимать языковая личность, структуру и закономерности развития которой как объекта усвоения и преподавания призвана осмыслить лингводидактика.

Впервые понятие языковой личности было введено в научный обиход академиком В. В. Виноградовым. Теория языковой личности разрабатывалась в трудах таких ученых, как Г. И. Богин, О. Л. Каменская, Ю. Н. Караулов и др. Наиболее полную разработку концепция языковой

личности получила в трудах Ю. Н. Караулова, который определяет языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [1, с. 38]. В структуре языковой личности Ю. Н. Караулов выделяет три уровня: вербально-семантический, логико-когнитивный, уровень деятельности-коммуникативных потребностей.

Нулевой уровень – *вербально-семантический* или *лексикон личности* – представлен словами во всем многообразии их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей. Единицы вербально-семантического уровня, представляющие собой совокупность обозначений различных фрагментов мира, формируют языковую картину мира. Первый уровень – *логико-когнитивный* – предполагает отражение в описании языка картины мира. Единицами данного уровня являются понятия, крупные концепты, идеи, отражающие «картину мира». Они находят свое выражение не только в словах, но и в различного рода высказываниях, дефинициях, афоризмах, фразеологизмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках и т. д.). Второй уровень – *уровень деятельности-коммуникативных потребностей*, включающий целую систему целей, мотивов, установок, движущих развитием языковой личности, ее поведением, текстопроизводством. Это уровень мотивационного плана, который складывается как результат интериоризации, присвоения жизненного опыта.

Творческое переосмысление теории языковой личности Ю. Н. Караулова в рамках когнитивного терминоведения открыло новые перспективы в области профессиональной языковой подготовки. Сегодня профессиональная языковая личность относится к наиболее востребованным объектам в области исследования языковой личности (Е. И. Голованова).

Вслед за Е. И. Головановой под *профессиональной поликультурной языковой личностью* мы понимаем «совокупность интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, сформированных в особой профессионально-культурной среде и отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности» [2, с. 299]. Переосмыслив модель языковой личности Ю. Н. Караулова, Е. И. Голованова выделяет в структуре профессиональной языковой личности следующие три уровня: уровень профессионального сознания, вербальный уровень, мотивационно-прагматический уровень.

Становление профессиональной языковой личности происходит в период обучения в учреждении высшего образования (УВО). Учитывая тот факт, что изучение дисциплины «Иностранный язык» в УВО технического

профиля предшествует изучению дисциплин по специальности, и, тем самым, становится фактором опережающего профессионального обучения, высшая школа должна осуществлять такую иноязычную подготовку, в ходе которой иностранный язык является не только целью обучения (как учебная дисциплина), но и средством формирования профессиональной поликультурной языковой личности в единстве ее трех уровней. Важным условием для решения поставленной задачи, на наш взгляд, является понимание структурной организации поликультурной профессиональной языковой личности (ППЯЛ) и единиц, представляющих ее уровни, а также выявление характера взаимосвязи между ними.

Уровень профессионального сознания ППЯЛ представлен профессиональными концептами и доменами как ментальными образованиями, отражающими структуру специального опыта. Профессиональные концепты, обеспечивающие накопление, хранение, и последующее применение профессиональных знаний, формируются в сознании обучающегося в результате познавательной деятельности.

Единицы *вербального уровня* ППЯЛ объективируются средствами иностранного языка ментальные структуры. Данный уровень представлен системами и микросистемами специальных наименований – терминами, профессионализмами, номенклатурными знаками, т. е. профессионально ориентированной лексикой. Поскольку единицы вербального уровня и уровня профессионального сознания взаимосвязаны и взаимообусловлены (Ю. Н. Караулов, Е. И. Голованова и др.), одним из критериев отбора профессионально ориентированной лексики может стать актуальность и профессиональная значимость для определенной профессионально детерминированной группы концептов, номинируемых профессионально ориентированной лексикой.

Мотивационно-прагматический уровень ППЯЛ проявляется в отборе прецедентных имен, высказываний и текстов. Многие исследователи полагают, что данный уровень занимает важное место в структуре языковой личности (Ю. Н. Караулов, И. Н. Тупицына, С. В. Чернышов, Е. И. Голованова и др.). Его единицами являются коммуникативные потребности, типологизирующие специфику речевого поведения представителя определенной профессии. Формирование осознанного ценностно-смыслового отношения будущего специалиста к осваиваемой деятельности и ее ключевым задачам, а также готовности современного специалиста к самообразованию в дальнейшем будет способствовать самореализации личности в ходе осуществления данной деятельности (Н. Н. Нечаев).

Таким образом, для создания эффективной модели предметно-специализированного обучения иностранному языку в целом и иноязычной профессионально ориентированной лексике в частности необходимо

учитывать многоуровневую организацию профессиональной поликультурной языковой личности. При этом изучение нового «языкового кода» должно проходить с опорой на профессиональные концепты, при параллельном формировании профессионально-личностных установок субъекта обучения и его готовности к самообразованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 2-е. / Ю. Н. Караулов. – М. : Издательство «УРСС», 2002. – 264 с.
2. Голованова, Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие / И. Е. Голованова. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 352 с.

Т. В. ПЯТИГОР

Беларусь, Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СПОСОБНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЗНАНИЙ

Когда речь идет о переводческой компетенции, то с этим понятием тесно перекликается языковая компетенция, т. е. владение языком. Что же все-таки означает «переводческая компетенция»? Рассматривая процесс перевода, мы сталкиваемся с рядом аспектов, в частности, с устным и письменным переводом, с переводом в узких сферах деятельности человека. Далее возникает вопрос, каким образом научить переводческой компетенции на занятиях по иностранному языку? Однозначной дефиниции понятия «переводческая компетенция» до настоящего времени не существует, поскольку в процесс перевода включаются многие нюансы, как то: возможности учебного заведения, цели, методика преподавания перевода, уровень языковой компетенции учащихся. Бесспорно, что для перевода необходимы определенные, зачастую специальные, знания. Но что это за знания, очевидно лишь в процессе практического перевода. На вопросы «какой объем знаний?» и «какие знания?» требуются, можно получить ответ: любая область знаний и знания настолько широкие, насколько это возможно. Выступает ли переводчик в качестве изменяющегося банка данных? Это действительно так, однако в меньшей степени, поскольку в век использования электронных знаний имеются другие возможности сохранения информации, нежели мозг человека. Итак, знания можно условно разделить на «внутри» и «вне» хранимую информацию. Отношения между этими двумя разновидностями аккумуляции знаний значительно изменились в последние годы, поскольку чаша весов склоняется в пользу

практического аспекта использования знаний, а также и в процессе подготовки переводчиков.

Ранее на экзамене по переводу специального, например, юридического, текста были запрещены какие-либо вспомогательные средства либо иногда разрешалось использование общего, одноязычного или однотомного (немецкого) словаря (универсальный словарь Дудена), что расценивалось как некоторое достижение. В настоящее время при специальном переводе допускается использование компьютерных ресурсов с выходом в интернет, с доступом к банкам данных, к каталогам терминологической лексики. Следует заметить, что во время подготовки перевода может возникнуть проблема неисправности компьютера либо отсутствие возможности выхода во всемирную сеть интернет.

Однако то, что переводчику не нужно больше ничего удерживать в голове, не должно вызывать опасений. Профессиональный перевод всегда происходит под влиянием конкретного периода времени, и тот, кто все знания должен кропотливо извлекать из внешних накопителей информации, работает неэкономно. Особенно, если информацию невозможно извлечь из базы данных сразу, переводчики должны иметь наготове знания по двум рабочим языкам (речь идет не о двух иностранных языках, а о родном и изучаемом иностранном языке) и по культурам (родной страны и страны изучаемого языка), где имеются отличительные черты.

Здесь следовало бы привести понимание культуры. Если мы произносим «культура» и понимаем «язык», это не означает, что мы приравниваем эти два понятия. Язык является частью культуры, однако к одной культуре могут относиться несколько языков (например, европейская культура), также как и одно языковое пространство может включать многие культуры (например, Германия и Австрия или латиноамериканские страны и Испания). Культура – это манера поведения людей (например, приветствуют ли они друг друга поцелуями или рукопожатием), как они видят и оценивают окружающий мир (например, вопрос культурной перспективы, насколько близки Австрия и Германия или Перу и Испания, или Япония и Индия). В Индонезии, например, всех европейцев называют «длинноносики». При этом аргументом не является длина носа в сантиметрах. Индонезийцы воспринимают европейцев таким образом, т.к. носы жителей Европы кажутся им более длинными, чем у жителей Индонезии.

Переводчик имеет дело чаще не со всеми носителями языка. Он переводит для англоговорящих физиков или славянских лингвистов, или просто для домохозяек, которые хотят приготовить штрудель.

Если перевод осуществляется не для всех носителей языка, а только для их определенной части, то следует лишь знать, где и в чем культурные (т. е. поведенческие) различия между продуцентом исходного текста

и адресатом. Так, если при традиционном приветствии группы А в исходной культуре и группы Б в целевой культуре не имеется существенных различий для реализации коммуникационных задач, то проблем перевода также не возникает. Образно говоря, если между собеседниками двух культур существует стеклянная преграда, не играет никакой роли, приветствуют ли участники коммуникации друг друга рукопожатием или же поцелуем.

Так называемый «чистый перевод» на занятиях по иностранному языку иногда называют уходящим методом. Грамматический перевод также практически не используется. На его смену пришел аудиолингвальный, аудиовизуальный метод, т. е. коммуникативно-билингвальный метод, при котором учитывается реальное поведение учащегося на занятиях и допускается использование в меньшей степени родного языка в акте коммуникации. Это теория. Практика выглядит несколько иначе: будь то занятия по иностранному языку в школе, университете, при обучении взрослых или общение за границей. Если просмотреть учебники, можно найти задания только на перевод: „Übersetzen Sie“ или „Übersetzung“.

De facto на занятиях выполняется перевод как отдельное задание. Если мы ищем ответ на вопрос, является ли перевод целесообразным, и если да, то в какой форме он должен осуществляться. Необходимо как можно прозрачнее осветить практический перевод и задуматься, как его усовершенствовать или изменить. По типу W-вопросов при анализе текста следует спросить: *зачем, где, когда, что и как переводится?*

Перевод в настоящее время широко используется на занятиях по иностранному языку как форма упражнения, чтобы целенаправленно отработать другие умения и навыки учащихся или контролировать их наличие, причем решающими являются, конечно же, иные критерии оценки, так же как и функциональность возникающего при этом целевого текста. Наряду с этим часто упускается из виду то, что изучающие иностранный язык считают такой тип перевода единственно правильным и возможным и в соответствии с этим предаются иллюзии, что полностью овладели компетенцией перевода. Особенно в культурной среде, где не сохраняется никакая иная образовательная возможность для формирования компетенции перевода, нежели занятия по иностранному языку, причем общество ожидает от выпускников-переводчиков компетенции перевода. Именно поэтому перевод как форму упражнений не следует часто использовать на занятиях по иностранному языку.

Итак, очевидно, что для приобретения переводческой компетенции недостаточно овладеть языковой компетенцией по иностранному языку. Необходимы глубокие знания родного языка в различных сферах,

в том числе культуры своей страны и страны языка перевода, особенности поведения представителей иного культурного пространства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Задорожная, А. В. К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов вузов посредством / А. В. Задорожная // *Материалы международной научно-практической конференции.* – Пятигорск, 2002. – С. 155–158.

1. Козлова, Н. В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема / Н. В. Козлова, Н. И. Головатенко // *Вестник Томского государственного университета.* – 2007. – № 301. – С. 174–177.

2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М., 2001. – 424 с.

3. Reiss, Katharina. Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text / Katharina Reiss. – Heidelberg : Skriptor, 2016. – 106 S.

4. Schreiber, Michael. Übersetzung und Bearbeitung / Michael Schreiber. – Tübingen : Narr, 2014. – 45 S.

Н. Н. РОМАНОВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В современных условиях изменяющегося мира образовательный процесс как один из главных факторов формирования и становления личности адаптируется к новым реалиям, приобретая более демократичные черты, апробируя экспериментальные идеи, используя элементы диверсификации и дифференциации обучения.

Современное образование характеризуется существованием альтернативных школ, где акцент смещается на гуманизацию отношений участников учебно-воспитательного процесса. Главной чертой является центральная позиция человеческой личности, субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса, переход от позиции «учащегося» к позиции «обучающегося», что подразумевает большую автономность и самостоятельность познавательного процесса, готовность к саморазвитию и непрерывному усвоению новых знаний со стороны обучающегося, инициативности, ответственности.

В процессе обучения иностранному языку необходимым условием для реализации изложенных выше факторов является наличие продуктивной иноязычной образовательной среды. Сам по себе термин «обра-

зовательная среда» в более широком его понимании является одним из базисных в педагогической теории. Как отмечает В. А. Яскович «образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2].

Образовательная среда представляет один из основополагающих факторов в развитии личности обучающегося, так как ее наличие решает задачи удовлетворения основных образовательных потребностей личности, способствует овладению эффективными способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Иноязычная образовательная среда как более узкое понятие имеет своей целью создание условий для формирования и развития вторичной языковой личности. Следует отметить, что она должна соответствовать ряду требований. Среди них выделяют «целесообразность (создание, поддержка и мониторинг среды преподавателем в соответствии с поставленной целью); полисубъектность (организация взаимодействия всех участников образовательного процесса); обусловленность среды концептуальной позицией преподавателя (особая роль учебных программ дисциплин); личная обусловленность (учет субъектной позиции обучающегося)» [1].

Условия формирования иноязычной образовательной среды не всегда обусловлены заранее, они не являются неизменными. Чаще всего они видоизменяются и совершенствуются непосредственно в ходе учебного процесса. Данные условия могут зависеть от целей, содержания, участников образовательного процесса. То, чему мы учим на уроке и как мы этому учим, влияет на взаимодействие обучающихся и восприятие ими образования как индивидуально значимой ценности.

С нашей точки зрения, иноязычная образовательная среда может создаваться в процессе овладения обучающимися грамматической компетенцией. Часто данная компетенция рассматривается лишь как часть коммуникативной компетенции, однако, нельзя не признать ее немаловажную роль в процессе овладения иностранным языком. Напомним, что именно грамматико-переводной метод был предшественником коммуникативного метода в процессе иноязычного образования. Полноценный процесс общения невозможен без наличия грамматических навыков. По мнению многих методистов, именно грамматические умения и навыки составляют основу коммуникативной компетенции.

Грамматическая компетенция предполагает знание грамматических элементов, способность и готовность человека к использованию иноязычных грамматических конструкций целесообразно ситуации общения, способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя

его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка. Выполнение данных условий является залогом успешной коммуникации, которая приобретает осмысленный характер, отличается связностью, логичностью, структурированностью и последовательностью.

Овладевая грамматической стороной изучаемого языка, обучающийся познает некую иноязычную среду-образец через имитацию примеров и моделей, а также самостоятельно создает собственную иноязычную среду, формулируя предложения, строя высказывания, используя необходимые видовременные формы в соответствии с правилами изучаемого языка.

Овладение грамматической компетенцией в процессе изучения иностранных языков также имеет значительный воспитательный потенциал. Через грамматические формы обучающиеся постигают нормы отношений в иноязычном социуме, имеют возможность сравнить нормы поведения родной и иноязычной культуры, формируют такие качества личности, как толерантность и гуманизм, совершенствуют развитию лингвистического кругозора. Так, используя конструкцию *'to be going to'* в вопросах о планах собеседника, мы подчеркиваем, что наша реплика носит более вежливый характер- *'Will you be going to the supermarket? Can you buy some tea?'* Схожее значение большей вежливости и формальности носят случаи употребления модальных глаголов *may, might* в вопросительных предложениях- *'May I speak to the bank manager, please?'*

С нашей точки зрения, грамматическая компетенция имеет особое значение при создании условий иноязычной образовательной среды. Формируя грамматические умения и навыки у учащихся, мы готовим полноценного участника межъязыкового общения, владеющего не только необходимым лексическим минимумом для построения высказывания, но и обладающего пониманием логики построения данного высказывания, что лишает ситуацию общения таких черт, как фрагментарность, отрывочность, способствует установлению диалога/полилога между участниками общения, что соответствует таким требованиям иноязычной образовательной среды, как личная обусловленность и полисубъектность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева, О. Ю, Федотова, М. Г. Коммуникативная иноязычная образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета – 2016.– № 4 – С. 14–19.
2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001.– 365 с.

Н. Б. САМОЙЛЕНКО

Россия, Севастополь, Севастопольский государственный университет

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

В современных условиях все более востребованным становится специалист, обладающий как профессионально значимыми компетенциями, так и исследовательской компетенцией [2]. Таким образом, организация научно-исследовательской деятельности является актуальным направлением подготовки студентов на всех уровнях высшего образования. В процессе такой подготовки будущему специалисту необходимо прививать интерес к научно-исследовательской деятельности.

По мнению исследователей, научно-исследовательская компетенция представляет собой способность и готовность специалиста результативно применять имеющиеся знания, умения и навыки в ходе научно-исследовательской работы и в процессе решения профессиональных задач [6]. Можно утверждать, что научно-исследовательская компетенция является основой для решения профессиональных задач и формирования профессиональной компетентности в целом.

В системе трехуровневого высшего образования, ориентированной на подготовку специалиста-исследователя, научно-исследовательская работа является одним из видов профессиональной деятельности магистра и аспиранта. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) предусмотрено формирование системы компетенций в области научно-исследовательской работы выпускника магистратуры и аспирантуры [8]. Но для успешного развития научно-исследовательской компетенции студентов магистратуры (научно-исследовательская деятельность) и аспирантов (самостоятельная научно-исследовательская деятельность) необходимо сформировать учебно-исследовательскую компетенцию у студентов на уровне бакалавриата (учебно-исследовательская работа).

О необходимости организации исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе свидетельствуют «положения», «программы», «требования» к подготовке НИР бакалавров и магистров. В нашем исследовании отражена специфика организации исследовательской деятельности в педагогическом вузе. Работа осуществляется по следующим направлениям: учебный план; инициатива студентов в процессе освоения учебных дисциплин; курсы по теории и организации

исследовательской работы; НИР в ходе производственной практики, участия студентов в конкурсах, конференциях, публикациях [3].

Нами проанализировано, как проектируется НИР в ООП ВО, разрабатывается содержание исследовательской деятельности, дается номенклатура действий для каждой ступени, выделяется их специфика, представляя общий макет организации НИР. Каждая ступень (бакалавриат, магистратура) имеет структуры научно-методического сопровождения и имеет собственный результат. Единство всего процесса обучения НИР обеспечивается реализацией принципов преемственности и последовательности [5].

Проанализировав основные образовательные программы трех уровней высшего образования, реализуемые в Севастопольском государственном университете, нами выявлено, что формирование и развитие научно-исследовательской компетенции обучающихся осуществляется за счет развития универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций на всех этапах образования или на определенной его ступени.

ФГОС ВО направлений бакалавриата включает в себя следующие компоненты научно-исследовательской деятельности: сбор информации, анализ литературных источников, обобщение результатов исследований, разработка рекомендаций; планирование и постановка экспериментов, обобщение и анализ результатов; математическое моделирование процессов на базе стандартных пакетов программ; участие во внедрении результатов исследований и разработок; подготовка данных для составления отчетов, обзоров и научных публикаций [8]. При реализации программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование организация вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, сетевые формы обучения.

В соответствии с действующими нормативными документами выпускник магистратуры призван решать на производстве задачи повышенной сложности, что, безусловно, требует от него выполнения исследовательских функций [1]. В магистратуре закрепляются и совершенствуются умения и навыки проведения научно-исследовательской работы, полученные студентами на уровне бакалавриата [4]. По требованиям ФГОС ВО научно-исследовательская работа магистров является обязательным разделом основной образовательной программы. Программа обучения магистра нацелена на организацию научно-исследовательской деятельности в следующих аспектах: обоснование задач исследования; выбор методов экспериментальной работы; самостоятельная организация и проведение научного исследования; интерпретация и представление результатов научного эксперимента; составление практических рекомендаций по использованию результатов научных исследований [2]. Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры по направле-

нию подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, являются обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы. Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программ магистратуры: педагогическая; научно-исследовательская; проектная; методическая; управленческая; культурно-просветительская.

При разработке и реализации программ магистратуры образовательная организация ориентируется на конкретные виды профессиональной деятельности, к которым готовится магистр, исходя из социальных потребностей общества, научно-исследовательского и материально-технического ресурса образовательной организации [7].

В учебном плане отображается логическая последовательность освоения блоков основной образовательной программы высшего образования (дисциплин, практик), обеспечивающих формирование компетенций. Указывается общая трудоемкость дисциплин (модулей), практик в зачетных единицах, а также их общая и аудиторная трудоемкость в часах. Для каждой дисциплины, практики указываются виды учебной работы и формы промежуточной аттестации. Основная образовательная программа содержит дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее 30 процентов вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)». После выбора обучающимся направленности (профиля) программы набор соответствующих дисциплин (модулей), практик (в том числе НИР) становится обязательным для освоения обучающимся.

Научно-исследовательская деятельность магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль включает следующие компоненты: способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6).

Рабочие программы, в которые включено преподавание английского языка для специальных целей, являются неотъемлемой частью основной профессиональной образовательной программы (ООП), разрабатываемой в соответствии с требованиями, обусловленными направлением подготовки.

Нами обоснованы необходимые дидактические условия качественной подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности: ориентация образовательного процесса (целей, содержания, методов и технологий, результатов и оценки достижений магистрантов) на развитие исследовательских компетенций путем анализа и решения современных проблем педагогического образования; организация учебной деятельности и отбор учебного материала в совместной деятельности преподавателей и студентов;

построение учебного процесса с привлечением методов проблемного, смешанного, проектного, цифрового, дистанционного, рефлексивного обучения; включение в учебный процесс экспертной оценки и инструментария самооценки сформированных компетенций.

Таким образом, для реализации целей формирования научно-исследовательской компетенции студентов необходима планомерная работа по обеспечению преемственности подготовки студентов бакалавриата, магистратуры, формированию системы усложняющихся требований к процессу и результатам обучения, поскольку научно-исследовательская компетенция магистров и аспирантов формируется на базе развитой учебной деятельности бакалавров и является более высоким уровнем подготовки специалиста в высшей школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аكوпова, А. С. Подготовка магистрантов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности в курсе иностранного языка : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / А. С. Аكوпова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.
2. Бузова, Л. И. Подготовка педагогов к исследовательской деятельности в магистратуре / Л. И. Бузова, Е. В. Яковлева // Развитие профессиональных компетенций студентов педагогического и психологического направлений в условиях разноуровневой подготовки в университете: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Череповец, 2015. – С. 133–138.
3. Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: сб. статей / под науч. ред. И. А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 116 с.
4. Прошкин, В. В. Сущностные характеристики интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей / В. В. Прошкин // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко.– № 22 (257). – Ч. VI. – 2012. – С. 77–83.
5. Самойленко, Н. Б. Подготовка магистрантов педагогических вузов к межкультурной коммуникации: теория и методика / Н. Б. Самойленко// Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2017 : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 дек. 2017 г. / редкол. : Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2018. – 336 с. – С. 314–319.
6. Самойленко, Н. Б. Language Portfolio in English Language Learning: challenges and benefits // Н. Б. Самойленко// Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 02 марта 2018 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редкол. : Е. Г. Сальникова [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2018. – С. 182–186.
7. Стукалова, И. Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы / И. Б. Стукалова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pp/article_26892.html. – Дата доступа: 26.12.2018.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>. – Дата доступа: 16.12.2018.

С. В. СМОЛИНА

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Реалии современного высшего образования таковы, что в нем практически отсутствуют воспитательные цели. Их просто удалили из процесса, взвалив бремя ответственности на самого студента, в виде самовоспитания. Великая Дидактика больше не актуальна. Актуальны знания в чистом виде. А с какими намерениями эти знания будут применены? Готовя будущих учителей иностранных языков, мы подразумеваем, что они будут не просто обучать. Сегодняшние студенты и завтрашние учителя иностранных языков должны уметь выполнить задачу по формированию вторичной языковой личности учеников. Но осознают ли наши студенты это ключевое в целях обучения языку понятие? Чем они наполняют его? Каковы их ориентиры в развитии и саморазвитии личности? Чтобы найти ответы на поставленные нами вопросы, мы подготовили и провели научно-педагогическое исследование в форме письменного анонимного анкетирования.

Анкетированием были охвачено 143 студента 1–4 курсов специальности «Среднее образование (Язык и литература (английский))» филологического факультета Национального университета «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко. Нами было сформулировано 7 вопросов открытого типа:

1. По Вашему мнению, что такое личность?
2. Перечислите качества личности.
3. Кого из известных Вам людей или лиц современности Вы считаете личностями и почему? (среди выдающихся украинских или зарубежных деятелей в различных общественных сферах)
4. Кто, из известных Вам людей современности, по Вашему мнению, наделен негативными качествами как для личности и какими именно.
5. По Вашему мнению, какие Ваши качества личности нуждаются в развитии и совершенствовании?
6. От каких негативных качеств Вы хотели бы избавиться?
7. Какие Вы видите для себя пути совершенствования названных Вами в пункте 4 качеств личности.

Таким образом, изучив ответы студентов на вопросы анкеты можем представить систему координат, в которой живут студенты – будущие учителя английского языка. От идеальной, по мнению студента, личности к личности-антиподу и их характеристики. Кроме того, вопросы помогают

понять, насколько студенты способны к формулировке целей саморазвития.

Среди анкетированных 75% студентов определяли понятие «личность» через ключевое слово «человек». Остальные 12% – через такие понятия как: «индивидуальность», «лицо», «индивид», «представитель биологических организмов». Например: *Личность – это индивидуальность с высокой мыслью. Думать способен и искусственный интеллект. Чем же тогда человек от него отличается? Или, согласно приведенному выше определению, не отличается? Тогда искусственный интеллект должен иметь такие же права как у человека?*

Среди качеств личности примерно 36% респондентов выделили честность/искренность, 34% – уверенность, 25% – доброту, 16% – целеустремленность, 14% – собственное мнение. Лишь 9% отметили ответственность среди других качеств личности. Такие качества личности были отмечены лишь один раз: альтруизм, желание развиваться, достоинство. Кроме того, были и такие формулировки: «безразличие на мнение других», «эгоизм», «чуть наглости». Очевидно, студенты описывают идеал, к которому стремятся. Респонденты предпочитали бы видеть вокруг себя людей честных, уверенных, добрых и целеустремленных. К большому сожалению, только 9% студентов вспомнили про одно из самых актуальных качеств личности в наше время – ответственность. Ни один из них не конкретизировал, что ответственность может быть, как за свои действия, так и за бездействие.

Если студенты даже не осознают понятия «личность», как же они будут формировать вторичную языковую личность ученика?

Опрос показал, что студенты живут в мире иллюзий, воспринимая игру актеров, певцов, артистов как реальную жизнь. Никто из них не называл идеалом личности своих родителей, родственников и учителей. Опрос показал политизацию студентов – они назвали большое количество «антигероев» из политики.

Исследование отражает кризис общепринятых ценностей в обществе, одной из причин которого является нигилизм по отношению к воспитанию в образовании вообще, и в обучении иностранным языкам в частности.

На наш взгляд, занятия по практике устного и письменного английского языка имеют неисчерпаемые возможности для получения позитивного опыта в развитии личности студентов. Возникает вопрос об организации таких занятий, которые будут нести, по О. А. Леонтьеву – «личностно-образующую функцию». На наш взгляд, учреждение высшего образования, которое готовит будущих учителей, должно не просто выдвигать определенные требования к студентам, но и помочь в развитии личности. И начинать такую подготовку мы предлагаем с осознания понятия «личность» и ее роли в межкультурном общении.

Е. И. ЯКУШ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВЫХ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ (ПОКОЛЕНИЕ 3+) (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

Современное общество переживает ответственный исторический этап – становление рыночных отношений, который связан не только с экономическими реформами, но и с изменением всей системы социальных отношений, образа жизни людей, их ценностных ориентаций, мотивации социального и трудового поведения. Рост конкуренции на внешних и внутренних рынках неизбежно вызывает возрастание требований к специалистам, их квалификации, профессиональной активности и трудовой культуре. От уровня подготовки кадров в определяющей степени зависит успешность решения задач в социальной сфере. Все это требует новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Новое поколение учебных планов по специальностям высшего образования направлено на решение следующих задач: обеспечение качества и конкурентоспособности высшего образования; обеспечение фундаментальности, практико-ориентированности и актуальности содержания подготовки; обеспечение связи с рынком труда и возможности оперативно реагировать на его запросы; предоставление учреждениям образования дополнительных возможностей для оперативного обновления содержания образования; создание правовых условий для расширения и диверсификации академической мобильности; создание правовых условий для организации сетевого взаимодействия при реализации образовательных программ.

Для специальностей высшего образования I ступени (общего высшего образования) разрабатываются следующие перечни компетенций: универсальные, базовые профессиональные и специализированные.

На основе разработанных перечней компетенций определяются перечни учебных дисциплин (модулей), обеспечивающих формирование соответствующих компетенций. Для специальностей высшего образования разрабатываются перечни учебных дисциплин (модулей) государственного компонента и перечни учебных дисциплин (модулей) компонента учреждения образования. Соотношение объемов государственного компонента и компонента учреждения образования в учебных планах для специальностей высшего образования I ступени (общего высшего образования) составляет 35–55 % и 45–65%.

Учебные дисциплины государственного компонента обеспечивают формирование универсальных компетенций и базовых (углубленных) профессиональных компетенций, а учебные дисциплины и модули компонента учреждения образования - специализированных компетенций. Перечень универсальных компетенций, формируемых учебными дисциплинами (модулями) государственного компонента, может быть дополнен универсальными компетенциями, формирование которых обеспечивают учебные дисциплины компонента учреждения образования. Универсальные компетенции могут формироваться как отдельными учебными дисциплинами (модулями), так и технологиями преподавания и обучения (проблемное обучение и др.).

Вариативная часть модулей (компонент учреждения образования) определяет расширение прав и ответственности учреждения высшего образования за содержание образования, непосредственную вариативность образовательной программы. Вариативная часть модулей обуславливает, в том числе, профилизацию образовательной программы высшего образования. Вариативная часть модулей может разделяться на две группы: обязательные модули вариативной части, которые определяют профилизацию образовательной программы; модули по выбору, которые обеспечивают формирование дополнительных компетенций. В пределах вариативной части модулей (в том числе обязательных) студентам можно предоставить право самостоятельного определения индивидуальной образовательной траектории.

При проектировании учебных планов для выражения трудоемкости изучения учебных дисциплин, модулей, прохождения практик и других видов деятельности студентов применяются только целые числа. При этом необходимо учитывать, что трудоемкость учебного года составляет 60 зачетных единиц (кредитов), а трудоемкость семестра, как правило, - 30 зачетных единиц [1].

При проектировании в учебных планах компонента УВО особое внимание должно уделяться такому аспекту как практикоориентированность. Это предполагает: согласование учебных программ по запланированным дисциплинам с представителями базовых организаций и других заказчиков кадров; привлечение к реализации образовательного процесса специалистов-практиков для проведения лекций, практических, семинарских, лабораторных занятий, для рецензирования дипломных работ, магистерских диссертаций. При реализации запланированных дисциплин с учетом профессиональной направленности как по дисциплинам государственного компонента учебных планов, так и компонента УВО и дисциплин специализации особое внимание уделить обеспеченности учебно-методическими

комплексами и другой учебной литературой, разработанной преподавателями университета.

Необходимы новые подходы при организации взаимодействия с филиалами кафедр: проведение учебных занятий на базе филиалов кафедры, прохождение практик студентами на базе филиалов кафедр, подготовка курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций.

Анализ действующих учебных планов, организации образовательного процесса в настоящее время показал слабые места в организации практикоориентированного аспекта. С этой целью на заседаниях кафедр по вопросу проектирования новых учебных планов совместно с представителями базовых организаций обсудили возможность включения практикоориентированных дисциплин.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методические рекомендации по проектированию новых образовательных стандартов и учебных планов (поколение 3+) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nihe.bsu.by/images/norm-c/norm-doc/nd_metodicheskie-rekomendatsii-po-proektirovaniyu-novykh-ostandartov-i-uch-planov-pokolenie-3.pdf. – Дата доступа: 01.03.2019.

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

И. С. БАЗЫЛЕВА

Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ «ОБЛАКА СЛОВ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Широкое распространение интернет-ресурсов, компьютерная грамотность современной молодежи требуют от преподавателя постоянного поиска новых и эффективных путей, которые позволят разнообразить и активизировать процесс обучения иностранному языку. Одним из таких путей является использование веб сервисов, позволяющих создавать облака слов.

Облако слов – это визуально представленный в какой-либо графической форме список (набор) лексических единиц. Существует достаточно много сервисов для создания облаков слов, например, *Wordle*, *WordArt (Tagul)*, *Word It Out*, *Word Cloud*. Функционал перечисленных сервисов позволяет генерировать облака как из слов, самостоятельно введенных пользователем, так и с использованием слов с любого интернет-ресурса либо скопированного текста. Для облака можно выбрать многочисленные разновидности, размеры и цвета шрифта, расположение слов, многообразие графических форм и изображений, в которые можно вписать слова. Цвет текста, фона и размер шрифта легко меняется и обновляется, в итоге слова представляются не в виде обычного списка, а в яркой и выразительной визуальной форме.

Облака слов целесообразно и эффективно использовать при работе с лексикой практически по любой тематике на всех этапах изучения языкового материала (введение новых слов, совершенствование, повторение и закрепление уже изученных лексических единиц). На занятиях можно использовать как облака слов, заранее подготовленные преподавателем, так и созданные совместно со студентами в течение занятия. Все перечисленные выше сервисы позволяют создавать облака слов в on-line режиме и на любом компьютерном устройстве, включая мобильные телефоны. Таким образом, любому студенту можно поручить в течение занятия вносить в список все новые слова по изучаемой теме. С данным заданием с легкостью и охотой справляются даже самые слабые студенты, что позволяет преподавателю активно вовлечь их в учебный процесс, повышает их интерес и мотивацию к изучению английского языка. В конце занятия они делятся сгенерированным облаком слов с преподавателем и одногруппниками

в соцсетях, либо отправляют изображение или ссылку на него на электронную почту или мессенджер.

Ниже в качестве примера представлено облако слов по теме “Automobiles”, которое мы использовали на практическом занятии по английскому языку со студентами первого курса автотракторного факультета БНТУ.

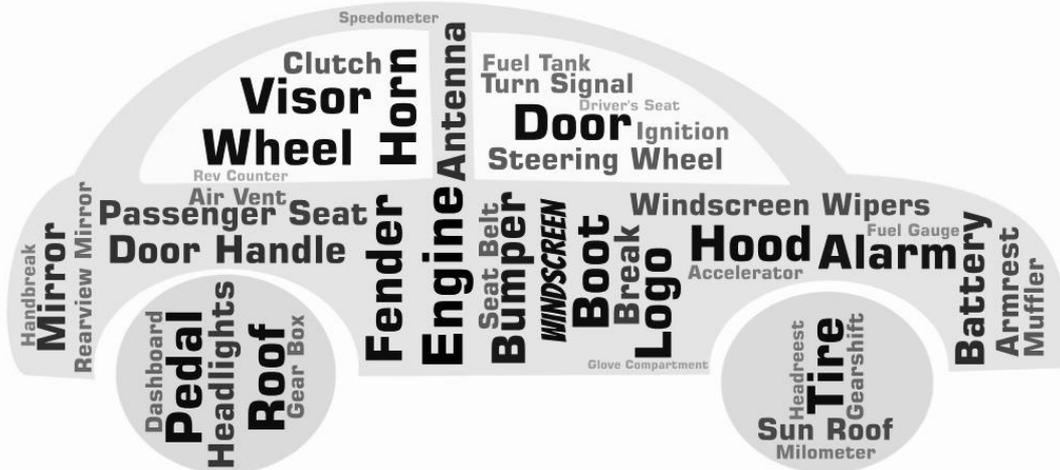


Рисунок 1.

Использование данной технологии также удобно при работе с текстом (прогнозирование содержания нового текста, воспроизведение прочитанного текста с опорой на ключевые слова, представленные в облаке). Также мы используем облака слов в качестве вспомогательного средства при изучении некоторых грамматических тем, таких как Irregular Verbs, Infinitive, Gerund, которые требуют запоминания достаточно больших списков слов, а также при изучении системы времен английского языка (ключевые слова выделены и лучше заметны, чем обычный перечень правил).

Полезно применение указанной технологии также на занятиях, направленных на развитие и совершенствование навыков монологической речи (мозговой штурм, представление студентами информации о себе, презентация результатов проекта или исследования).

Еще одним инструментом, который очень удобен, когда нужно получить ответ всех студентов учебной группы на один и тот же вопрос, является сервис *Answer Garden*. Преподаватель просто создает вопрос и предоставляет ссылку на него всем студентам. Все ответы автоматически оформляются в виде облака. При наведении курсора на любое слово в облаке будет видно количество его повторов. Такая форма работы удобна как при работе над учебным материалом, также и при проведении рефлексии в конце занятия, либо проведении опроса среди студентов относительно их ожиданий, например, от данного учебного предмета.

Таким образом, возможности в использовании облаков слов на учебных занятиях по английскому языку ограничиваются лишь только фантазией преподавателя и студентов, ведь информация, представленная в визуальном виде интересна, легче запоминается и повышает рабочую мотивацию.

Л. В. БЕДРИЦКАЯ, Л. И. ВАСИЛЕВСКАЯ

Беларусь, Минск, Белорусский государственный экономический университет

КОГДА НЕВИДИМОЕ СТАНОВИТСЯ ВИДИМЫМ

Даже если исходить из убеждения, что студента следует обучать только тому, что ему действительно нужно (хотя, кто возьмет на себя смелость утверждать, что нужно и что нет?) в его будущей профессиональной деятельности очевидным является факт, что студентов следует приучать к мысли о необходимости расширять свое представление о нужных им знаниях, навыках и умениях. Прежде всего, это расширяет их кругозор, повышает их профессиональный уровень и, как следствие, расширяет спектр возможностей студента при дальнейшем трудоустройстве и его востребованности на рынке труда.

Формальность существующей модели образования, которое строится вокруг лекций (пассивное слушание), семинаров (воспроизведение лекционного материала), зачетов, экзаменов (обобщенное воспроизведение материала лекций и семинаров) способствуют такому же формальному отношению студентов к своей работе. По сути, студент выполняет требования преподавателя, веря на слово, что это когда-то пойдет ему во благо, но для него открытым остается вопрос: какое? Что изменится в нем самом и нужно ли ему это в будущем – так и может остаться неизвестным для студента.

В настоящее время найти и воспроизвести какую-то информацию (как правило, без глубокого анализа, а значит, и без глубокого понимания) не составляет особого труда – интернет всегда под рукой. Такая информация может так и остаться информацией, своеобразным добавлением к уже существующей базе данных. Она не превращается в знание, поскольку знание требует переработки, переосмысления, уточнения и в конечном итоге должно способствовать развитию личности, что предполагает под собой овладение студентом различных мыслительных процессов, таких, как синтез, сравнение, обобщение, классификация, индукция, дедукция, абстрагирование и др.

Выработку таких навыков и умений призвано осуществить академическое чтение, представляющее собой отдельный вид чтения, направленный на извлечение информации из текстов научно-популярного и научного стилей речи, анализ структуры научного текста и, в конечном счете, на создание вторичного текста (реферата, аннотации). Главные составляющие процесса чтения – это прием и осмысление информации. На начальном этапе это происходит через использование словаря, догадки по контексту и распознавание оттенков значений, а затем через распознавание в тексте его ключевых моментов. К ним относятся, во-первых, основная идея текста, во-вторых, аргументы в ее поддержку. Для этого необходимо научиться выстраивать логические связи между компонентами текста, распознавать его структуру. Особое внимание необходимо уделить графической информации, поскольку студентам здесь не на что опереться, так как умения интерпретировать и описывать таблицы, графики, диаграммы часто бывают не сформированы в процессе изучения не только иностранного, но и родного языка в средней школе.

Главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции как способности и готовности осуществлять иноязычное общение. Перечисленные умения академического чтения являются базовыми для формирования всех других академических умений, среди которых важнейшим является умение вести диалог. И здесь мы с большой долей уверенности можем использовать появившийся в последнее время и получивший широкое распространение термин ‘visible thinking’. Все наши знания становятся «видимыми», когда мы вступаем в диалог: через выражение нашего мнения по поводу только что услышанного или прочитанного тезиса, когда мы формулируем свою идею, ищем аргументы в защиту нашей точки зрения, высказываем предположения, согласие или несогласие с мнением собеседника, делаем выводы, и т. д.

Важным представляется такой прием как обучение диалогу через участие, взаимодействие в составе меняющихся групп. Слово *меняющаяся* имеет в данном контексте двоякое значение: меняется состав групп, и меняются сами участники. Даже в течение одного занятия (не говоря уже о целом семестре!) студент может поменять свою точку зрения, свое отношение к обсуждаемому вопросу, свое отношение к собеседнику. А ведение диалога не только с соседом по парте, но и с другими не всегда приятными в общении и готовыми идти на контакт студентами в группе вырабатывает хороший навык готовности к диалогу в любой ситуации. В итоге мы находим подтверждение мысли Т. М. Дридзе о том, что в результате речевого воздействия происходит перестройка смысловой сферы личности.

И еще один аспект работы над диалогом заслуживает нашего внимания. Диалог – это не только обмен информацией, это еще и межличностные отношения. Успешность или не успешность диалога зависит от умения считывать и контролировать эмоциональную составляющую этого процесса.

Эмоционально компетентный человек использует весь спектр своих эмоций осознано. Эмоции несут в себе огромный пласт информации, используя которую мы можем работать гораздо более эффективно. Взаимодействие с другими людьми невозможно без эмпатии – умения ставить себя на место другого человека, понимать эмоции другого человека, общаться с ними с учетом их возможной эмоциональной реакции.

Межличностные отношения не могут развиваться без развития собственной эмоциональной культуры. Задания подготовить дополнительный материал (это может быть сделано в рамках выполнения заданий по контролируемой самостоятельной работе студентов) по теме «Эмоциональный интеллект» не только расширят знания студентов в этой области, но и помогут им лучше выстраивать линию поведения в общении с другими людьми на практике.

Человек в процессе социализации усваивает жанры, формы, этикет и ритуал речевого поведения в своей культуре. При изучении иностранного языка студенту приходится наряду с усвоением языкового материала пересматривать, корректировать правила своего речевого поведения с учетом культурных и ментальных различий в стране изучаемого языка. Когда обучающиеся подготовлены к решению возможных проблем, они могут избежать непонимания и возможных конфликтов, которые могут возникнуть из-за неправильного использования языка, ошибочной интерпретации реакции собеседника и оценки сложившейся ситуации.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что учебная деятельность студента станет для него осмысленным делом, если будет нацелена на его развитие, и в дальнейшем он будет постоянно ощущать потребность в самоизменении, самосовершенствовании, проявлять интерес к активной деятельности и поиску нестандартных способов решения проблем, а также самостоятельно оценивать и корректировать собственные действия. При этом вся система образования должна быть направлена на обеспечение будущего специалиста возможностью самореализации в обществе и только тогда будет считаться эффективной, когда ее результатом явится компетентная личность, которая не только владеет знаниями, умениями и навыками, составляющими ее профессиональную, в нашем случае, иноязычную компетентность, но и умеет применять их в реальных ситуациях.

М. В. ВАСИЛЬЕВА

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Суть смешанного обучения заключается в том, что обучение с участием учителя (лицом к лицу) интегрируется с онлайн-обучением. При этом предполагается, что студент самостоятельно определяет время, место, темп, а также некоторые элементы онлайн-обучения. Помимо таких, уже общепринятых, инструментов, как аудио, видео и других электронных источников информации, в смешанном заочном обучении находят широкое применение средства виртуального общения (форумы, чаты, видеоконференции, социальные сети, системы мгновенных сообщений, электронная почта). Все они могут быть использованы каждый по отдельности или интегрированы в единую образовательную платформу, поддерживающую целый ряд таких инструментов для электронного обучения.

При смешанном заочном обучении студенты получают доступ к онлайн-ресурсу, где находится информация по учебному курсу и инструкция для его прохождения. Здесь размещается учебный план, в котором студенты могут увидеть, какие темы и задания предназначены для самостоятельной работы онлайн, а какие для аудиторной работы. Онлайн-курс включает в себя все необходимые электронные учебные материалы или ссылки на них, тренировочные и контрольные тесты, работы и задания со сроками выполнения. Также здесь можно ознакомиться с тем, какие навыки и умения студенты должны продемонстрировать при сдаче зачета или экзамена лично перед преподавателем и онлайн.

Очевидно, что внедрение модели смешанного обучения качественно меняет функции преподавателя, переводя его из позиции основного источника и транслятора знаний в менеджера образовательного процесса. Его основная задача – управление процессом познания, получения навыков, освоения опыта, координация деятельности студентов.

Смешанная форма обучения иностранному языку на заочном отделении неязыкового вуза сочетает в себе достоинства очного и дистанционного методов обучения и имеет большой потенциал по следующим причинам:

1. Разнообразие дидактических подходов и видов учебных материалов. При смешанном обучении существуют неограниченные возможности использования современных аудио- и видеоматериалов, электронных документов, презентаций, словарей, справочников и т. д. Это позволяет учитывать интересы, потребности и способности студентов. Также создание

заочных курсов, предназначенных для студентов с различной языковой подготовкой, позволяет каждому студенту изучать язык на соответствующем уровне и видеть прогресс собственных умений в начале и конце семестра.

2. Оптимизация учебного процесса. Работа, выполненная студентами онлайн, может выступать значительной подготовительной базой для аудиторных занятий, когда студенты могут максимально эффективно заниматься устной практикой, так как языковой материал при этом усвоен во время прохождения онлайн-курса. В смешанной модели обучения реализованы условия для группового онлайн-общения (как между студентами, так и с преподавателем) для выполнения различных совместных заданий, подготовки групповых проектов и т. д., что позволяет расширить возможности парной и групповой работы на аудиторных занятиях. Смешанная модель обучения устраняет проблему, характерную для чистого онлайн-обучения, когда студент, используя только информационные технологии, не имеет возможности получить необходимые речевые навыки, которые он мог бы получить на практических занятиях.

3. Обратная связь. Существует постоянный контакт с преподавателем в течение курса: есть возможность написать преподавателю личное сообщение или электронное письмо и получить ответ в короткий промежуток времени. При смешанной модели обучения нет необходимости встречаться с преподавателем в университете. Если нужна личная консультация, можно назначить точное время по электронной почте, в форуме или чате.

4. Обучение возможно вне зависимости от времени и места: можно работать дома и на работе, на ноутбуке или смартфоне – везде, где есть Интернет. А также можно просто скачать необходимые учебные материалы и работать в режиме офлайн.

5. Разные типы контроля над обучением. У преподавателя есть возможность наблюдать за индивидуальным прогрессом, временем выполнения заданий и ритмом работы отдельных студентов. Это дает возможность выстраивать определенный график обучения для студентов и лично консультировать каждого студента в отдельности. При этом электронная система контроля и оценивания является прозрачной и понятной, так как выставление отметки происходит на основе заданий с автоматической проверкой, а субъективное мнение преподавателя не влияет на отметку. Студенты также имеют возможность контролировать свою успеваемость и вовремя корректировать свои результаты.

Помимо сильных сторон смешанного обучения существуют и некоторые сложности в реализации:

1. Большинство учебных материалов, предназначенных для традиционного обучения, не подходят для использования в онлайн или смешанном обучении.

2. Не все преподаватели университета обладают необходимыми умениями в разработке электронных учебных курсов.

3. Смешанное обучение требует постоянной технической поддержки и определенных затрат на создание электронных материалов, обучающих программ и системы тестирования.

В настоящее время смешанная форма обучения используется во многих европейских университетах и является оптимальной для студентов заочной формы обучения, так как предоставляет неоспоримые преимущества как для преподавателей, так и для студентов и повышает эффективность процесса обучения в целом. Студент при этом становится активным участником учебного процесса, способным выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, исходя из собственных потребностей, что способствует формированию компетентного специалиста, конкурентоспособного в современных условиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bonk, C. J., Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2006. – 380 p.

О. И. ВОЗНЮК

Беларусь, Минск, Военная академия Республики Беларусь

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТАННОМУ ЯЗЫКУ (ВИДЕОФРАГМЕНТЫ)

Современные технологии позволяют успешно использовать в мультимедийном занятии фрагменты видеофильмов.

Именно фильм, а точнее небольшой учебный фрагмент, в наибольшей степени способствует визуализации учебного процесса, представлению анимационных результатов, имитационному моделированию различных процессов в реальном времени обучения.

По данным психологов новая информация усваивается и запоминается лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти, следовательно, представление учебного материала в структурированном виде позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий.

Ни для кого не секрет, что применение визуальных форм усвоения учебной информации позволяет изменить характер обучения: ускорить восприятие, осмысление и обобщение, умение анализировать понятия, свертывать и развертывать информацию. Термин «визуализация» происходит от латинского *visualis* – воспринимаемый зрительно, наглядный.

Визуализацию можно использовать на всех этапах обучения: при объяснении нового материала; при повторении; при закреплении; при контроле и систематизации; при обобщении; при выполнении домашних заданий, заучивании наизусть; при работе с текстом произведения; при самостоятельной работе и т. д.

При использовании видеоматериалов важно определить место и частоту предъявления видеофрагментов на занятиях. В научной литературе видеоматериалы рекомендуются к просмотру один раз в неделю или как минимум в две недели. Продолжительность занятия с использованием видео варьируется от 45 минут до 1 часа. Предпочтительными считаются короткие по продолжительности видеофрагменты: от 30 секунд до 10 минут, при этом считается, что напряженная работа группы в течение часа может быть обеспечена 4–5-минутными демонстрационными сюжетами. Это связано с такой особенностью видеоматериалов, как насыщенность и плотность информации. В силу этой особенности целесообразнее использовать короткий отрывок для интенсивного изучения, нежели более продолжительный видеоэпизод [2, с. 63].

Следует отметить, что эффективность преподавания иностранного языка с использованием видео заключается не только в выборе и подаче видеоматериала, но и в правильной организации самостоятельной работы. Именно правильная организация самостоятельной работы является одной из ключевых дидактико-организующих проблем и основной составляющей вузовского обучения иностранным языкам [4, с. 3].

Изучение английского языка с использованием видеофильмов способствует лучшему запоминанию новой лексики. А работа с заданиями на английском языке, до и после просмотра видеофильмов направлена на улучшение коммуникативной компетентности. Овладев коммуникативной компетентностью, можно свободно говорить на иностранном языке.

Признается неоспоримым тот факт, что просмотр видеофильмов является одним из самым эффективных способов изучения иностранного языка.

Во-первых, видеоматериалы представляют живую речь носителей языка. Когда мы просматриваем фильмы на английском языке, мы получаем информацию такой, какая она есть, которой не коснулась рука переводчика.

Во-вторых, просмотр видеоматериалов на иностранном языке повышает уровень языка, обогащает словарный запас.

В-третьих, видеоматериалы знакомят с языком мимики и жестов, стилем отношений и реалиями страны изучаемого языка.

На сегодняшний день видеоролики на иностранных языках можно найти благодаря интернет-ресурсам. Современный образовательный процесс обучения характеризуется, основным положением информации и функциональным использованием общеизвестных источников сети Интернет.

Наиболее важной в методическом плане является следующая классификация видеоматериалов [2, с. 62–63]:

- 1) специально предназначенные для обучения иностранному языку (видеокурсы и другие учебные фильмы);
- 2) предназначенные для носителей языка или аутентичные, включая художественные фильмы и прямую трансляцию телепрограмм в эфир;
- 3) разработанные самими преподавателями и обучающимися.

Видеоматериалы, относящиеся к первым двум категориям, широко используются в процессе обучения из-за доступности и меньшей сложности в использовании. Видеоматериалы, разработанные самостоятельно, могут решить большее количество задач, поставленных преподавателем, так как преподаватель сам выбирает фрагменты для съемки и может повлиять на сам процесс, направить его в нужном направлении. Для создания таких материалов необходимо много времени, тщательное планирование и наличие технического оборудования. Как и сюжеты, специально предназначенные для обучения иностранному языку, самостоятельно разработанные фрагменты отличаются искусственно созданной речевой ситуацией.

Следует отметить, что на кафедре иностранных языков Военной академии преподаватели кафедры эффективно используют видео в своих занятиях по всем дисциплинам, а также самостоятельно разрабатывают видео фрагменты.

Однако при использовании видеоинформации не следует забывать о сохранении темпа урока. Видеофрагмент должен быть предельно кратким по времени, причем преподавателю необходимо позаботиться об обеспечении обратной связи с обучаемыми.

Видеофрагменты можно использовать при обучении всем видам речевой деятельности, особенно при обучении восприятия речи на слух и говорению, также в упражнениях для обучения аспектам языка. Видео играет также большую роль в развитии у обучаемых умений творческой неподготовленной диалогической или монологической речи. Стимулом для этого служат задания на активный просмотр видеоматериалов, ориентированные прежде всего на развитие умений восприятия и понимания речи на слух.

Используя видеопозаказ на занятии, преподаватели пытаются достичь двух основных целей: коммуникативной (осуществляется передача сути полученной информации) и социолингвистической (происходит расширение словарного запаса по теме) [3, с. 33]. Использование видеофрагментов способствует развитию внимания и памяти курсантов. Во время просмотра в группе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Использование различных рецепторов, воспринимающих информацию (слухового, зрительного, моторного восприятия), положительно влияет на прочность запоминания материала. Таким образом, психологические осо-

бенности воздействия обучающих видеофрагментов на курсантов (способность управлять вниманием отдельных курсантов и всей группы в целом, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на них и создавать мотивацию к обучению), повышают производительность учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции курсантов.

Опыт работы в неязыковом вузе показывает, что, когда обучаемые осознают, что они в состоянии понимать иноязычную аутентичную речь, у них повышается самооценка и мотивация к изучению предмета. Важно отметить, что использование видео является очень важным приемом повышения качества знаний обучаемых и стимулирует их применять свои знания на практике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностр. яз. в shk. – 1999. – № 3. – С. 20–25.
2. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: м-лы респ. конф. – Минск, 1995. – С. 61–74.
3. Мятова, М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному в средней школе / М. И. Мятова // Иностр. яз. в shk. – 2006. – № 4. – С. 31–39.
4. Соловова, Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е. Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS. – 2003. – № 1. – С. 2–5.
5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – С. 298.
6. Верисокин, Ю. И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам / Ю. И. Верисокин // Иностр. яз. в shk. – 2003. – № 5. – С. 31–35.

Н. В. ИВАНЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Интеграционные процессы, происходящие в обществе на современном этапе, привели к существенным изменениям характера международных связей различных государств. В результате интенсивность экономического, научного и культурного взаимодействия постоянно повышается. Современному специалисту приходится ориентироваться в потоке знаний и выделять полезную для себя информацию, которая зачастую представлена

не на родном для него языке, поэтому знание иностранного языка является неотъемлемым компонентом подготовки будущего специалиста.

В этой связи назрела необходимость пересмотра и трансформации традиционных целей и задач обучения иностранным языкам. На современном этапе развития высшей школы практическая цель обучения иностранным языкам заключается в усвоении студентами правил функционирования системы языка в процессе иноязычного общения; в развитии у студентов способности организовать свою речевую деятельность адекватно ситуации общения; в ознакомлении студентов с особенностями менталитета и культуры, норм и правил поведения, системы ценностей, принятых в стране изучаемого языка. Кроме того, практическая цель обучения иностранным языкам заключается во включении иноязычной речевой деятельности в контекст профессиональной подготовки будущего специалиста, поэтому она неразрывно связана с профессиональной целью обучения иностранному языку, которая направлена на формирование умений профессионального и делового общения в предполагаемых коммуникативных ситуациях.

Мы считаем, что одним из способов достижения указанных целей является использование проблемного обучения, направленное на формирование индивидуального восприятия мира, явлений, событий в процессе как групповой, так и индивидуальной самостоятельной работы.

Интерес к проблемному обучению иностранному языку значительно возрос в последние десятилетия, и, как следствие, оно явилось предметом ряда исследований, проведенных на различных уровнях образовательной системы.

Проблемное обучение, как отмечают многие исследователи, обеспечивает одновременный процесс освоения знаний и умений в ходе решения проблемных задач, оно направлено на развитие мыслительной активности. По мнению Т. В. Кудрявцева, «...проблемное обучение заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности учащихся и учителя при оптимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего» [2]. А. М. Матюшкина отмечает, что функция мышления в обучении заключается в открытии новых способов действий и новых знаний, а основной формой осуществления этого открытия является решение проблем [3]. Обучаемый самостоятельно либо с помощью преподавателя создает монологические или диалогические высказывания, что в свою очередь приводит к формированию потребности в приобретении новых знаний. Познавательная потребность тесно связана с профессиональными мотивами, а иностранный язык способствует расширению профессиональных знаний. Ведущим мотивом речевой деятельности становится потребность

в получении новых специальных знаний тогда, когда учащиеся осознают, что иностранный язык является основным средством извлечения из иноязычной литературы профессионально значимой информации.

Развитие познавательной потребности студентов становится успешным только тогда, когда в процессе обучения осуществляется отбор текстового материала, учитывающий профессиональную направленность студентов. При таком подходе иностранный язык становится одним из средств активизации познавательной деятельности студентов, формирования и развития их профессиональных интересов, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что полностью соответствует поставленной цели обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза.

Особенностью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является то, что иностранный язык выступает средством получения дополнительной информации, непосредственно связанной с будущей специальностью обучаемых. В процессе подготовки аннотаций и рефератов по материалам иноязычных изданий студенты овладевают не только иностранным языком, но также и приемами работы с литературой по специальности. Это возможно только при неразрывной связи обучения иностранному языку с изучением профилирующих предметов. Начиная с первых занятий языком, преподаватель должен знакомить студентов с терминологией, присущей будущей специальности. Так, при определении заданий, направленных на развитие отмеченной активности студентов, преподавателю следует идти «от простого к сложному»: на первом этапе целью становится связное восприятие полученной информации, ее систематизация и анализ; на втором этапе необходимо учить видеть проблемы и противоречия, проявлять оригинальность мышления; на третьем этапе следует развивать творчество.

Проиллюстрируем это на примере работы с текстом «Социально-экономическое развитие Великобритании». На начальном этапе студенты с опорой на ключевые слова самостоятельно читают текст. После этого следует проверка понимания прочитанного с помощью вопросов и краткое изложение содержания. На следующем этапе происходит углубленное восприятие читаемого. Студенты выполняют следующие задания: определите главную мысль каждого абзаца, назовите основные проблемы, затронутые в тексте, а также определите языковые средства, с помощью которых они отображены (слова и словосочетания, цифровые данные и др.). На заключительном этапе студенты получают задание – подготовить сообщение об экономической системе и социальном развитии Великобритании, опираясь на языковой материал проанализированного текста,

и дать сравнительную характеристику социально-экономического развития Великобритании и Республики Беларусь.

Мы полагаем, что применение проблемных методов в обучении иностранному языку направлено не просто на механическое запоминание и воспроизведение полученных знаний, оно учит студентов применять полученные знания в своей практической деятельности, а также способствует развитию их активного самостоятельного творческого мышления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 54 с.
2. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – М., 1975. – 303 с.
3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М., 2008. – 392 с.

Г. В. КОВАЛЕВА

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

КАРИКАТУРА КАК ИМПУЛЬС К ГОВОРЕНИЮ

Карикатуры давно принадлежат нашей повседневности. Карикатура критикует политическую и социальную действительность, комментирует текущие события, людей и обстоятельства. Суть карикатуры в том, что сложные политические и социальные процессы она показывает в краткой, гипертрофированной форме. Карикатура эмоционально обращается к нам, вызывая смех, удивление, критику, иногда даже злорадство. В любом случае, карикатура редко оставляет своего зрителя равнодушным. Поэтому все эти реакции могут быть использованы в изучении иностранного языка как повод, импульс для говорения или письма.

Карикатура в обучении иностранному языку может выполнять разные функции, служить

- объектом описания и интерпретации;
- средством провокационного противостояния;
- в качестве применения изученного в новом контексте;
- в качестве вступления в тему;
- как аутентичный документ (страноведение);
- как управляемое применение грамматических структур и речевых актов.

При отборе карикатур для преподавания иностранных языков важно найти рисунки, которые имеют отношение к теме урока и могут вызвать реакцию ученика, дать основу для обсуждения.

Чтобы правильно выбрать карикатуру для урока, следует себе задать следующие вопросы:

- Требуется ли карикатура высказать свои собственные мнения у учащихся? Она дает материал для обсуждения?
- Имеют ли учащиеся достаточно знаний, чтобы интерпретировать карикатуру и понять намерения художника?
- Понятно ли изображение без текста (заголовка)?
- Хороша ли карикатура настолько, что учащийся захочет заниматься ею подольше?

Для обучения иностранному языку можно предложить следующие рабочие приемы:

- а) работать с частью изображения (детали, половина картинка);
- б) работать с полным рисунком (без сопутствующих текстов);
- в) сравнивать две или более карикатуры.

Этот прием позволяет узнать различные способы видения и точки зрения на одну и ту же тему.

г) создавать соответствующие подписи для карикатур. Учащиеся могут:

- найти название;
- найти подписи;
- заполнить речь персонажей;
- изобретать диалоги между людьми.

д) дополнительные методы работы, которые выходят за рамки интерпретации рисунка:

- выразить свое отношение к карикатуре (или написать комментарий);
- сообщить о ситуации с точки зрения одной из фигур, показанной в карикатуре;
- придумать продолжение ситуации, показанной в карикатуре;
- разработать возможные вопросы для интервью карикатуриста.

Стоит заметить, что иногда карикатуры — адекватные инструменты для закрепления грамматических структуры или речевых актов, так как работа с карикатурой призывает к их частому использованию.

В качестве примера предлагается карикатура «Маменькин сынок» Эриха Раушенбаха („Muttersöhnchen“ von Erich Rauschenbach) [1, с.14–15].

Приемы при работе с этой карикатурой:

1. Работа с частями изображения (поэтапно).

Целью этого приема является пробудить любопытство учащихся к тому, что не показано. Они должны высказать свое мнение о роде занятий этого мужчины и аргументировать его.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dauvillier C. Bild als Sprechanaß Karikaturen / Christa Dauvillier, Margareta Köchling // Goethe-Institut: Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich. – 1988. – Heft 9. – S. 9–17.

А. Ю. ЛОПАТКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ MYTESTXPRO
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Компьютерные тесты являются одним из видов тестирования, применяемых в учебном процессе. Компьютерный тест, согласно определению Т. М. Балыхиной, представляет собой «тест, задания в котором предъявляются специальной компьютерной (контролирующей) программой, обеспечивающей как презентацию тестовых материалов, так и их обработку (анализ, оценка ответов)» [1].

Компьютерные тесты включают в себя различные типы тестовых заданий. Тестовые задания обычно подразделяются в методической литературе на закрытые – требующие от обучающихся выбрать из нескольких вариантов ответа правильный и открытые – требующие от обучающихся дополнить основной текст для получения истинного высказывания [2, с. 301].

Согласно цели проведения, можно также выделить следующие виды компьютерных тестов:

- диагностические – предназначенные для определения уровня знаний, умений и навыков учащихся во время процесса обучения;
- обучающие – предназначенные для развития знаний, умений и навыков обучающихся;
- аттестационные – предназначенные для определения овладения обучающимся знаний, навыков и умений по итогам прохождения учебного предмета или курса.

В настоящий момент в сфере образования применяется широкий ряд программного обеспечения для проведения компьютерного тестирования, как программ, устанавливаемых на компьютеры учебного кабинета и работающих через локальную сеть, так и полностью сетевых приложений, осуществляющих работу с пользователями через сеть Интернет.

Локальное ПО для проведения компьютерного тестирования (MyTestXPro, INDIGO и др.) способно осуществлять работу через локальную сеть даже при отсутствии доступа к сети Интернет и не требует нали-

чия специализированного сервера. Однако они непригодны для дистанционного тестирования вне аудитории.

Сетевое ПО для проведения компьютерного тестирования (ExamSoft, Easy LMS, TCEXam, Модуль тестирования Moodle) устанавливается не на компьютеры пользователей, а на сервер. Доступ к ним осуществляется по сети Интернет через браузер, также через браузер осуществляется настройка данного ПО, доступ к статистике и т. д. Зачастую данное ПО является компонентом общей системы дистанционного обучения, как например Moodle. Данный тип ПО является наиболее распространенным в зарубежных учреждениях образования. Наличие настроенного сервера для работы данного ПО сильно затрудняет его использование для технически неподготовленных пользователей.

В независимости от режима работы, программы для проведения компьютерного тестирования обладают следующими функциями:

- возможность раздачи тестов с компьютера преподавателя на компьютеры студентов;
- статистика работы студентов, их ответов на вопросы;
- наличие системы подсказок и разъяснений;
- настраиваемая система оценивания;
- возможность использования средств мультимедиа в вопросах.

Проанализировав вышеуказанные программы, можно выделить следующие преимущества MyTestXPro для проведения компьютерного тестирования:

- легкость настройки, создания и проведения тестов;
- наличие более широкого набора типов возможных заданий по сравнению с другими программами;
- доступные условия лицензирования для учебных заведений.

Программа MyTestXPro состоит из 3 компонентов – основного приложения для прохождения тестов MyTestStudent, редактора тестов MyTestEditor и учительского приложения MyTestServer, предназначенного для раздачи тестов по локальной сети, мониторинга работы студентов, получения и анализа результатов тестирования. Работа с тестами может осуществляться и без использования серверного приложения – через запуск файла теста на жестком диске компьютера. Также программа позволяет создавать автономные тесты в формате exe-приложения, не требующие установки модуля MyTestStudent, а также создавать бумажные версии тестов, применимые в случае невозможности прохождения теста на компьютере. Для защиты файлов тестов и их результатов от несанкционированного редактирования можно установить пароль.

Редактор тестов программы MyTestXPro позволяет создавать следующие типы заданий: одиночный выбор; множественный выбор; истина или

ложь; указание порядка; сопоставление; ручной ввод числа; ручной ввод текста; точка на изображении; перестановка букв; заполнение пропусков.

Редактор тестов позволяет выставлять следующие режимы работы:

- обучающий – включает в себя вступления и подсказки к заданиям, объяснения ошибок, сообщения о неправильном ответе на задание и в зависимости от настроек теста, позволяющий пройти задание с неправильным ответом повторно;
- свободный – обучающийся способен пропускать задания теста и свободно перемещаться между ними;
- штрафной – включающий штрафы к финальной оценке за неправильные ответы и в зависимости от настроек теста, за использование подсказок;
- монопольный – разворачивающий окно программы на весь экран и ограничивающий переключение между окнами для предотвращения списывания из других приложений на компьютере.

Редактор тестов обладает широким списком возможностей для тонкой настройки теста. Задания тестов и их варианты могут быть перемешаны для предотвращения списывания, при этом вопросы могут иметь несколько формулировок. Время работы над отдельными заданиями может быть ограничено. Можно настроить тест на прерывание или перезапуск в случае определенного количества неправильных ошибок или пропусков заданий. Задания могут быть собраны в группы, при этом можно выставить использование ограниченного количества заданий из группы.

Также редактор позволяет настраивать шкалу оценивания, процентное соотношение правильных ответов или количество очков, необходимых для достижения определенной оценки. В наличии имеется предустановленная настройка для десятибалльной шкалы оценивания.

Редактор тестов имеет в наличии удобный текстовый редактор, позволяющий создавать различное форматирование текстов заданий, создавать таблицы и т. п. В формулировку вопросов заданий, подсказки и объяснения к ним можно вставлять изображения, специальные символы, математические формулы, гиперссылки и т. п. Также есть возможность прикрепить к заданию аудиофайлы.

Возможен показ мгновенного подробного отчета о результатах прохождения теста обучающемуся, включающий в себя правильные варианты ответов и пояснения всех ошибок.

Важно отметить, что редактор тестов программы не имеет возможности создавать задания с открытым типом ответов (так называемые «эссе»), что не позволяет использовать их для проверки использования грамматических и прочих навыков в продуктивной письменной речи. Для этой цели требуется использование некомпьютерных заданий.

Приложение-сервер MyTestServer позволяет оперативно отслеживать работу обучающихся в реальном времени. Раздача тестов может осуществляться на определенные компьютеры или на все компьютеры, подключенные по локальной сети к компьютеру преподавателя. Результаты могут отсылаться как на компьютер преподавателя, так и на почтовый адрес или сервер. Протоколы результатов могут быть сохранены и проанализированы позднее.

В заключении можно сказать, что инструментарий программы MyTestXPro позволяет создавать различные виды тестов для выполнения различных учебных задач, удовлетворяя при этом требованиям, стоящим перед учебным процессом в настоящее время.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балыхина, Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. – М. : Русский язык, 2006. – 162 с.
2. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.

О. А. МАТУСЕВИЧ, Н. Ф. ЛАДУТЬКО

Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

На сегодняшний день коммуникация на иностранном языке (ИЯ) является важной компетенцией, необходимой каждой личности для самореализации и саморазвития в процессе информатизации общества. Одна из основных задач современной высшей школы – улучшение качества преподавания ИЯ до уровня свободного общения на нем. Сегодня перед преподавателями ИЯ государством поставлена задача: сформировать поликультурную личность учащегося посредством овладения ею коммуникативной компетенцией, подготовить специалиста к межкультурной коммуникации. Решением этой задачи должна стать максимальная интенсификация процесса обучения ИЯ за счет информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые обладают огромным потенциалом для развития коммуникативной компетенции обучаемых и активизируют их познавательную деятельность.

Очевидно, что неотъемлемая составляющая учебного процесса – проверка и оценка полученных знаний, умений и навыков обучаемых. Результат данного процесса главным образом достигается за счет правильной постановки и реализации контроля, направленного: на эффективное

отслеживание динамики усвоения учебного материала; на оценивание уровня владения системой знаний, умений и навыков учащихся; на помощь во внесении необходимых коррективов в организацию учебной деятельности.

Следует отметить, что одним из важнейших требований, с которым сталкивается любой преподаватель, является изучение способов и средств для объективной проверки знаний студентов и корректного выставления отметок. Поэтому сегодня в высшей школе тестовый контроль применяется достаточно часто. Динамичная информатизация характерна для современного этапа развития системы образования, и преподаватели в процессе практики и анализа понимают, что это явление несет в себе только положительные функции. Программированное тестирование обладает значительными плюсами в сравнении с традиционной методикой контроля знаний: оно позволяет существенно интенсифицировать и индивидуализировать учебные занятия. Выделим основные преимущества теста:

- тестовые формы заданий помогают одновременно охватить большое количество учащихся;
- скорость проверки заданий для установления результатов тестирования минимальна;
- с помощью результатов теста можно диагностировать ряд трудностей при изучении языкового материала;
- тест можно применять как тренировочное упражнение;
- возможность максимально охватить большое количество информации;
- тест – средство автоматизирования учебного процесса.

В процессе обучения ИЯ самыми распространенными являются два вида тестов: нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные. Целью первого вида является сравнительная характеристика, полученная при проверке учебных достижений учащихся. Она необходима для того, чтобы распределить обучаемых по группам согласно их языковой подготовке и способностям. Второй вид направлен на проверку степени владения учебным материалом.

В техническом УВО мы успешно применяем тесты учебных достижений, ставя перед собой две основные цели: во-первых, принимаем во внимание сжатый до максимума курс английского языка и, во-вторых, не забываем про разный уровень знаний учащихся. Также следует отметить, что мы составляем тесты согласно программе (в нашем УВО это календарные учебно-тематические планы) или пройденному языковому материалу (на усмотрение преподавателя). Эти тестовые задания мы используем для выполнения текущего, промежуточного и итогового контроля. В данном слу-

чае проверка и оценка знаний выполняют три основные функции: контролирующую, обучающую и воспитательную.

При текущем контроле осуществляется проверка и систематическая оценка знаний студентов после каждого пройденного раздела учебника для выявления пробелов у студентов по той или иной теме и пересмотра подхода преподавателя к подаче учебного материала. Для студентов со слабым уровнем знания английского языка тесты носят обучающий характер. Например, в ходе выполнения тестовых заданий на множественный выбор, имея готовые ответы на заданные вопросы, неподготовленному студенту придется переработать огромное количество информации, содержащееся в вариантах ответов. Обучаемый проводит тщательный анализ и сопоставление, пользуется методом исключения. Таким образом, он заинтересован в выполнении данного тестового контроля, так как у него есть шанс показать положительный результат.

При промежуточном контроле осуществляется проверка знаний студентов по окончании определенного цикла занятий. Он может осуществляться в середине и конце семестра.

Итоговый контроль проводится, как правило, после завершения курса обучения английскому языку и выявляет степень овладения студентами умениями и навыками. Итоговый тест должен охватывать весь материал курса. Рекомендуется использовать комплексное тестирование, то есть в тестовых заданиях должны быть представлены все виды речевой деятельности. Итоговое тестирование должно преследовать цель объективной оценки результатов обучения учащихся.

Необходимо отметить взаимосвязь данных видов контроля. Текущий контроль готовит студентов к промежуточному, а промежуточный, в свою очередь, готовит к итоговому тестированию. Результаты последнего помогают судить о степени овладения материалом в процессе обучения. Однако следует помнить, что частое применение тестирования на занятиях может привести к снижению эффективности учебного процесса, а именно, к снижению способности студентов логически мыслить, делать соответствующие выводы, сопоставлять и анализировать.

На современном этапе на рынке имеется значительное количество программного обеспечения, позволяющего реализовывать контроль развития разных видов речевой деятельности. Оно обладает удобным интерфейсом и многофункциональной панелью инструментов, позволяющими преподавателям ИЯ создавать и редактировать тесты без глубоких знаний в области программирования. Преподаватели могут оформить вопросы красочно и интересно, добавив гиперссылки в текст вопроса или анимацию в варианты ответа.

Несмотря на легкость использования этих программ, преподавателям следует придерживаться определенных рекомендаций при составлении тестов. Прежде всего, задания должны быть сформулированы кратко и ясно, иметь простую синтаксическую конструкцию. Кроме того, тестовые задания необходимо подбирать по степени трудности примерно одинаковыми. Следует обязательно апробировать тест в небольшой группе студентов для выявления всех ошибок, допущенных при составлении тестовых заданий.

В заключение следует отметить, что использование ИКТ для проверки знаний студентов совсем не означает, что они заменяют традиционные методы обучения в образовательном процессе. Наиболее оптимальным считается использование компьютерного тестирования и устных форм контроля, а также других традиционных методов оценки полученных знаний в едином комплексе.

О. К. МОЛЧАН

Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Развитие дистанционного образования и технологический прогресс позволили значительно расширить свободный доступ к образовательным ресурсам с целью дальнейшей демократизации высшего образования, а также создания открытого образовательного пространства. Основная роль в данном процессе отведена так называемым МООК, то есть массовым открытым онлайн курсам (от англ. MOOC – Massive Online Open Courses). На сегодняшний день создано около 11400 онлайн курсов по различным дисциплинам, более половины из которых предоставляют неограниченный доступ к материалам курса. Более 300 курсов разработано для изучения иностранных языков. По данным сайта www.class-central.com более 100 миллионов человек стали слушателями МООК в 2018 году. Число вновь создаваемых курсов и зарегистрированных пользователей постоянно растет. Несмотря на то, что изначально в МООК преобладали дисциплины технического профиля, гуманитарным наукам, и, в частности, лингводидактике также посвящено немало курсов. Так, вопросы обучения английскому языку на данный момент освещаются более чем в 150 курсах. Разработчики МООК не без оснований на то полагают, что именно онлайн курсы призваны решить назревшие проблемы в сфере высшего образования.

Действительно, МООК обладают целым рядом преимуществ в сравнении с более традиционными формами организации учебного процесса

в вузе. Во-первых, слушатели массовых онлайн курсов получают ценный учебный опыт: начиная от видео-лекций и проверочных тестовых заданий, разработанных ведущими университетами, и заканчивая возможностями сотрудничества и установления деловых контактов через многопоточные дискуссионные форумы и другие технологии Web 2.0. Применение МООК при обучении иностранным языкам попутно знакомит студентов с особенностями построения лекции на изучаемом языке, лексическими и грамматическими средствами когезии текста.

Во-вторых, именно благодаря МООК воплощается в жизнь концепция непрерывного образования, что позволяет полнее раскрыть профессиональный потенциал личности. Популярность данных курсов также обусловлена гибкостью процесса обучения: отсутствие строгих временных рамок, возможность получать знания вне зависимости от месторасположения, а также возможность совмещать прохождение онлайн курсов с аудиторной и внеаудиторной формами работы.

Тем не менее, несмотря на все положительные стороны использования онлайн-курсов, МООК до сих пор не смогли представить доказательства того, что заложенный в них потенциал реализуется в полной мере. Только при условии взаимодополняемости и грамотной интеграции МООК в систему очного высшего образования представляется возможным сделать работу студентов с онлайн курсами продуктивной. Кратко выделим основные проблемы, возникающие при использовании массовых открытых онлайн курсов для обучения иностранным языкам.

Может показаться странным, однако главной проблемой МООК является несоответствие содержания курса ожиданиям слушателей. В силу того, что какие-либо изначальные тесты в МООК отсутствуют, каждый студент приходит со своим багажом знаний, который, безусловно, не всегда является достаточным для успешного прохождения курса. В такой ситуации студенты, сталкиваясь с определенными трудностями в ходе выполнения заданий, порой не находят нужной поддержки со стороны разработчиков или кураторов курса и резко теряют интерес к данному процессу. Преодолеть сложности возможно в том случае, если обучающиеся будут проходить курс под руководством преподавателя вуза.

Еще одним важным препятствием, мешающим МООК реализовать свой преобразующий потенциал, является то, что они не могут обеспечить такую социальную среду, которая способствует устойчивому участию и обучению. Если в вузе каждый ощущает себя частью какого-либо сообщества (студенческой группы, молодежного общественного объединения), то в онлайн-учебные сообщества студенты приходят «волнообразно», не имея возможности установить тесные контакты с другими обучающимися на курсе. Уникальная история развития МООК создает проблемы, ко-

торые требуют понимания их внутренней организации. В частности, вместо того, чтобы постепенно развиваться как прочие формы онлайн сообществ, МООК возникают внезапно, а затем расширяются волнами. Новые группы студентов приходят из недели в неделю. В таких условиях студентам сложно «встроиться» в уже существующие форумы и сообщества, сложно найти того, кто ответил бы на интересующие вопросы.

Из перечисленного выше вытекает еще одна проблема: чрезвычайно низкие показатели «удержания» слушателей на курсе. По данным последних исследований лишь 7–10 процентов слушателей проходят курс до конца; студенты, выполнившие все ключевые задания и получившие сертификат об окончании курса, составляют менее 5%. Одной из ключевых причин является недостаточно развитые способности учащихся самостоятельно управлять учебой, грамотно планировать свое время. Будучи студентом вуза, учащийся находится в строгих рамках, установленных графиками учебного процесса и аттестации, в то время как онлайн курсы создают видимость некоторой свободы, так как большинство из них могут быть пройдены в индивидуальном темпе. При отсутствии достаточной самоорганизации такое преимущество МООК может обернуться причиной ухода слушателей с курса. Наличие некоторой внешней учебной мотивации, думается, может иметь положительный эффект.

Подытоживая, хотелось бы еще раз отметить, что лишь посредством разумной интеграции МООК в образовательный процесс в вузе возможно оптимизировать работу студентов с МООК. Кроме того, необходимо полнее исследовать данные учебной аналитики, чтобы оперативно устранять причины, препятствующие успешному прохождению обучающимися массовых открытых онлайн курсов.

Г. А. НАЗАРОВА

Беларусь, Минск, Военная академия Республики Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Являясь самой распространенной формой художественного выражения в настоящее время, кино настолько прочно вошло в нашу жизнь, что знакомство с ним превратилось в неотъемлемое требование для понимания социальных процессов, происходящих вокруг нас. Как аудиовизуальное средство, кино играет важнейшую роль в передаче идеологий и осуществляет несомненное влияние на формирование мнений и принятие социального поведения индивидуума.

С учетом всего вышеперечисленного, возникает необходимость обучения иностранному языку с учетом применения аудиовизуальных средств, особенно кинематографических, чтобы обучаемые, с одной стороны, могли в полной мере наслаждаться данными ресурсами, а с другой стороны, развивать критическое отношение к посланиям, переданным при помощи данных ресурсов.

Что же понимается под короткометражными фильмами? Традиционно, это кинематографическая продукция, чья длительность не превышает 30 минут. Такой хронометраж, несомненно, является преимуществом, так как нет необходимости делить кинофрагмент на отдельные части, а в течение занятия можно повторить его столько раз, сколько необходимо. Суммируем основные преимущества использования короткометражных фильмов при обучении иностранному языку:

1) из-за своей динамичности и интереса для обучаемых, позволяют избежать рутинности в аудитории;

2) они предлагают обучаемым примеры аутентичной коммуникации в конкретном контексте;

3) они знакомят обучаемых с различными лингвистическими вариантами изучаемого языка, дают возможность получить представление о разговорных и экспрессивных формах, с которыми в дальнейшем можно столкнуться в реальной жизни;

4) являются одними из самых эффективных способов передачи культурных и социокультурных посланий.

По каким же критериям следует отбирать короткометражные фильмы для обучения иностранному языку? При выборе материала, безусловно, в первую очередь следует руководствоваться лингвистической компетенцией обучаемых, а потом собственными характеристиками аудиовизуальных средств. Таким образом, основными критериями следует считать:

1) педагогические критерии (аутентичность кинофильма и интерес к нему обучаемых);

2) дидактические критерии (длительность фильма и его образовательная ценность);

3) тематические критерии (социокультурное и политико-историческое содержание фильма);

4) лингвистические критерии (уровни языкового требования, предъявляемые обучаемому и лингвистические структуры, с которыми мы хотим работать).

Все аудиовизуальные средства при обучении иностранному языку проходят три основных этапа: предпросмотровый этап, этап просмотра и послепросмотровый этап. Тем не менее, такое деление не является абсолютно

обязательным, все зависит от длительности самого фильма, его содержания, самого преподавателя и целей, которые он ставит на занятии.

Какие же упражнения могут быть использованы на каждом из вышеупомянутых этапов?

Предпросмотровый этап подразумевает следующие виды упражнений: высказать предположение о содержании фильма на основе его названия или отдельных стоп-кадров; высказать предположение о взаимоотношениях главных героев, о месте их нахождения, о теме их разговора. Основная цель данного этапа – провести подготовительную работу для облегчения понимания кинофильма. Также на данном этапе следует провести предварительное ознакомление с лексическим материалом.

Во время этапа просмотра основная цель заключается в понимании материала. Нужно подробно объяснить обучаемым, в чем состоит цель показа кинофильма, для привлечения внимания к важным аспектам. На данном этапе чрезвычайно важна роль преподавателя, так как именно он решает, сколько раз и на каком этапе будет демонстрироваться фильм, а также формулирует инструкции. Основными упражнениями этапа просмотра являются: записать незнакомые слова, дополнить текст или диалог, обозначить правда/неправда, ответить на вопросы по содержанию.

Послепросмотровый этап предназначен для максимального приближения к тексту. Это время уточнить сомнения относительно сюжета фильма, проработать слова и выражения. Основная цель упражнений на данном этапе – поощрять использование грамматических и лексических конструкций в конкретном коммуникативном контексте, используя одну их сцен короткометражного фильма как опору.

Отдельно хотелось бы остановиться на использовании субтитров, как на родном языке, так и на иностранном, во время занятий по иностранному языку. Субтитры – это тип второстепенного перевода, целью которого является передача посредством письменного кода информации на одном языке для понимания на языке оригинала через слуховой канал. Данный способ передачи информации чувствителен к изменениям, так как ограничения для субтитров мешают полной передаче, но они могут передавать идею и содержание в целом.

Как было сказано выше, субтитры могут быть использованы как на родном, так и на иностранном языке. Субтитры на родном языке могут быть задействованы при просмотре короткометражного фильма, когда обучаемые не понимают лингвистический материал фильма. Использование субтитров на родном языке способствует развитию различных языковых навыков двумя способами: сознательно, через понимание диалогов и изучение смысла слов, и бессознательно, через использование различных диалектов в реальных контекстах. Субтитры на родном языке не только

способствуют приобретению знаний на изучаемом языке, но также развивают способность быстрого чтения и иные когнитивные процессы.

Субтитры на иностранном языке при использовании обучающих фильмов также несут свою определенную роль. Они являются одним из методов овладения изучаемым языком. Такие субтитры позволяют быстрее научиться различать слова, запомнить их произношение и конкретные ситуации употребления. Субтитры на иностранном языке более эффективны при использовании их в группе обучаемых с достаточно высоким уровнем языка, так как не тратится время на чтение данных субтитров и подробный разбор лексики, которую они дублируют.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что применение короткометражных фильмов при обучении иностранному языку является чрезвычайно эффективным, так как не только формирует коммуникативную культуру обучаемых, но и позволяет погрузить их в реалии изучаемого языка (мика, жесты, стиль взаимоотношений и т. п.). Фильм позволяет связать занятие с реальным миром и действительно показать язык в действии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. El cortometraje en la clase de EL2 : hacia la incorporación de la educación cinematográfica al proceso de enseñanza/aprendizaje de español a través del uso didáctico de cortometrajes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0df5cfa1-c1b3-4919-982f-ba7e47c813b0/2012-bv-13-56mar-a-j--terrero-s-nchez-pdf.pdf>. – Дата доступа: 31.01.2019.

Г. В. НЕСТЕРЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПОЗИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ»

На современном этапе развития общества невозможно говорить о полноценной профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка, если не включать в нее виды деятельности, которые способствуют развитию толерантности к чужому мнению, сотрудничеству, принятию решений, воздействию на мнения окружающих, критическому мышлению. Перед преподавателем иностранного языка всегда приоритетной задачей являлась задача обучения определенному языковому материалу и развития речевых умений, но и «способность общаться, учиться, ана-

лизировать, проектировать, выбирать и творить» [2, с. 9] является характеристикой образованного специалиста XXI-го века.

Отличительная особенность дисциплины «Профессиональное общение» для специальностей «Иностранные языки (английский, немецкий)», «Современные иностранные (английский, немецкий) языки» со специализацией «Компьютерная лингвистика» обуславливается необходимостью развития дискурсивной компетенции и реализации компетентного подхода к подготовке специалистов в процессе решения задач, направленных на формирование у студентов способности к эмоционально-оценочной деятельности, аргументации, убеждению и т. д. В конце курса студент должен уметь воспринимать, осмысливать и интерпретировать информацию педагогического и масс-медиа-дискурса, логично и последовательно высказываться по определенной теме/ситуации/проблеме, планировать высказывание и грамотно формулировать выводы из прочитанного/услышанного, аргументировать точку зрения/собственное мнение. Дисциплина «Профессиональное общение» включает четыре раздела: 1. Современное образование: традиции и тенденции, 2. Воспитание и становление личности, 3. Языковая политика, 4. Мобильность в современном мире. При их изучении педагогически целесообразно использовать обширный текстовый материал, а также информационные ресурсы сети Интернет в аудиторной работе и в самостоятельной деятельности студентов.

Поскольку одной из задач изучения вышеназванной дисциплины является формирование умений аргументации и убеждения, то учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы студентам была предоставлена возможность речемыслительной деятельности, т. е. постоянное желание высказаться, выразить свою точку зрения, свое мнение. Основным источником мотивации в данной ситуации является противоречие, поэтому учебный материал должен иметь проблемный характер. Это дает возможность уделять особое внимание содержанию, то есть работе мысли, и позволяет не просто усваивать знания, но и самостоятельно исследовать проблему и в ходе поиска решений приобретать знания, что, в свою очередь, стимулирует у студентов желание высказаться, обменяться мыслями и суждениями. Однако не всегда учебный материал, предложенный авторами учебника или учебного пособия, способствует этому. Выходом из создавшейся ситуации может быть использование дополнительных текстов и ресурсов сети Интернет, которые предлагают довольно противоречивую информацию по той или иной проблеме. Работа же с такой информацией предполагает использование некоторых элементов позиционного подхода – дискуссий, ролевых игр проблемной направленности, которые позволяют сформировать определенные навыки работы с информацией (умение проанализировать, оценить значимость информации и структурировать ее, сделать ар-

гументированные выводы и использовать их для отстаивания своей точки зрения). Здесь преподаватель сталкивается с необходимостью диалогически организованных форм и методов обучения, которое обеспечивало бы проработку со студентами конкретного материала (осмыслить, обсудить, обменяться мнениями), развитие критичности студента, занимающего поочередно активную позицию, прислушивающегося к иной точке зрения на изучаемую проблему и формирующего свою собственную.

Идея позиционного подхода основана на принципе субъективности в обучении, когда каждый обучаемый является субъектом образовательного процесса. Педагогическая технология позиционного обучения включает:

1) подготовку преподавателем достаточного количества копий учебных текстов, их глубокого изучения, подготовку к управлению групповой дискуссией по их содержанию;

2) деление обучаемых на группы, распределение позиционных ролей между группами;

3) позиционное чтение – каждая группа изучает свой текст и вырабатывает свою «позицию» и способы ее презентации;

4) презентацию группой своей позиции перед остальными участниками и «защиту» этой позиции, когда каждая группа обосновывает, иллюстрирует, защищает свою позицию, затем отвечает на вопросы представителей других групп и преподавателя.

Очевидно, технология позиционного подхода (дискуссии разного рода, дебаты, симпозиумы, «мозговой штурм» и т. д.), имеет целью развитие аналитического мышления обучаемых, навыков самопрезентации, культуры устного изложения, предполагая возможность отстаивать собственную позицию среди прочих, самореализацию субъектов. Ее ведущий мотив – достижение целей, направленных не только на овладение новыми знаниями, но и на преобразование их в творческом коллективном процессе, выработку новых смыслов, на совершенствование личностных качеств обучаемых, а также диагностику имеющегося уровня знаний и стимулирование дальнейшего саморазвития. Так, в процессе изучения темы «Современное образование: традиции и тенденции» помимо текстов рекомендованной учебной программой пособия [6], студенты работают в аудитории с дополнительным текстовым материалом [5, с. 61–87], интернет-источниками [3, 8, 9]. Такой подход дает возможность продемонстрировать культуру совместного поиска, подвигать к общению обучаемых, которые могут высказывать свои позиции, задавать вопросы, выслушав студентов группы, которые проработали другие тексты.

Таким образом, можно предположить, что использование некоторых элементов технологии позиционного обучения может способствовать индивидуальному осмыслению и коллективному обсуждению педагогических

проблем и задач, рассматриваемых в курсе изучения дисциплины «Профессиональное общение», формированию профессионально-педагогической позиции будущего учителя при условии, что содержание учебного материала имеет информационно насыщенный, проблемный характер, предоставляет возможность для дискуссий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса, Н. Е. Модель позиционного обучения студентов / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С.122–129.
2. Калней, В. А. Управление качеством образовательного процесса : монография // В. А. Калней, С. Е. Шишов, Е. Е. Бухтеева. – М. : Логос, 2015. – 271 с.
3. Келли, Дж. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития / Дж. Келли, Р. Данко, Е. Корзинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191426600&archive=&start_from=&ucat=&. – Дата доступа: 12.12.2018.
4. Конякина, Т. В. Позиционный метод. Развитие универсальных учебных действий / Т. В. Конякина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.imc-new.com/index.php/teaching-potential/58-metodrecommen/462-2013-01-29-08-29-41>. – Дата доступа: 16.01.2019.
5. Нестерчук, Г. В. Практика иностранного языка : учеб.-метод. комплекс : в 3 ч. / Г. В. Нестерчук, М. В. Ярошук. – БрГУ, 2015. – Ч. 3 : Teaching and Upbringing : учеб.-метод. пособие. – 93 с.
6. Саиди, А. Е. Professional Communication. Contemporary Education: Traditions and Trends = Профессиональное общение. Современное образование: традиции и тенденции : практикум / А. Е. Саиди ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2015. – 76 с.
7. Технология позиционного обучения в языковом образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukarus.com/tehnologii-pozitsionnogo-obucheniya-v-yazykovom-obrazovanii>. – Дата доступа: 15.01.2019.
8. Jenkin, M. Tablets out, imagination in: the schools that shun technology / M. Jenkin // [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/dec/02/schools-that-ban-tablets-traditional-education-silicon-valley-london>. – Date of access: 21.11.2018.
9. Nichols, J R. 4 Essential Rules of 21st Century Learning / J. R. Nichols // [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.teachthought.com/learning/4-essential-rules-of-21st-century-learning/>. – Date of access: 21.11.2018.

Е. А. ОНИЩЕНКО

Беларусь, Брест, Гимназия № 2 г. Бреста

МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАРТ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

На сегодняшний день разработаны и ежедневно применяются на практике в сфере образования различные инновационные методы обучения.

Данные методы основаны на новейших достижениях человечества, которые дают нам возможность познавать окружающий нас мир и раскрывают возможности человека. Одной из таких инновационных и перспективных идей стало появление так называемых интеллектуальных карт Энтони Бьюзена. Интеллектуальная карта – это способ визуализации информации, отражающий взаимосвязь элементов, их иерархичность и последовательность. Это современный, быстрый, интересный, емкий, работающий и простой способ систематизации, обобщения, представления, запоминания и аккумуляции большого объема информации.

Интеллектуальная карта на сегодняшний день является альтернативным способом структурирования информации. В отличие от многоэтапных и разветвленных схем, диаграмм, списков данный способ значительно упрощает процесс восприятия и запоминания предоставляемой информации. Запись полученного материала строится на особой структуре, разнообразии цветовой гаммы, видов шрифтов, геометрических фигур, форм и линий, символов, что вызывает интерес и стимулирует восприятие правого и левого полушария мозга. Кроме того, в интеллектуальных картах большой по объему материал формулируется в нескольких фразах. Интеллектуальные карты приучают мозг мыслить системно.

Необходимо упомянуть еще одно достоинство интеллектуальных карт, на котором базируется весь процесс их создания, – ассоциативность. При таком способе организации информации включается ассоциативность, что позволяет не упустить важные моменты. Можно легко внести дополнительные факты и блоки информации в уже созданную карту, не переделывая ее полностью. Применение интеллектуальных карт позволяет найти нестандартные решения, ведь это своеобразное исследование [3, с. 8].

Интеллектуальная карта – это техника визуализации мышления, особый вид записи материалов в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части [2, с. 56].

Интеллектуальная карта Бьюзена на сегодняшний день стала одним из выдающихся стержней современной когнитивной лингвистики. Современными лингвистами выделено четыре существенные отличительные черты интеллектуальных карт:

- а) объект внимания заключается в центральном образе;
- б) основные темы, связанные с объектом внимания/изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;
- в) ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. Вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка и т. д.;
- г) ветви формируют связанную узловую систему [2, с. 58].

Применение на практике метода интеллектуальных карт при обучении английскому языку в школе процесс длительный и требующий немалых усилий, в первую очередь со стороны учителя. Внедрение данного метода должно осуществляться поэтапно. На первом этапе интеллектуальная карта может использоваться в качестве наглядного пособия, составленного учителем. При этом целесообразным будет не просто предоставление учащимся законченного варианта карты, а составление ее на глазах учащихся, тем самым стараясь включить их в процесс создания. Вторым этапом освоения метода интеллектуальных карт должна стать групповая работа по их созданию. Для этого необходимо ознакомить детей с подробным алгоритмом ее построения. Учитель должен направлять и корректировать работу учащихся. В дальнейшем при сформированном навыке составления групповых интеллектуальных карт можно перейти к составлению индивидуальных карт, также сначала процесс будет происходить под руководством учителя, а в дальнейшем перейдет в сформированный навык [1, с. 29–30].

По результатам применения описываемого метода на уроках английского языка было отмечено, что систематическое использование интеллектуальных карт позволяет развивать самостоятельность учащихся в ходе урока. Данный метод учит находить и выделять необходимую ключевую информацию. При составлении интеллектуальной карты учащиеся структурируют ранее полученные знания, осуществляют рефлекссию, контроль своей деятельности, учатся давать оценку результатов своей деятельности и деятельности одноклассников. Стоит отдельно отметить развитие творческих способностей и образного мышления при составлении интеллектуальных карт. В результате систематической работы по созданию интеллектуальных карт учащиеся вырабатывают свой собственный стиль их построения, что придает образовательному процессу творческий характер, способствует развитию личности ребенка, его индивидуальности.

Можно с уверенностью сказать, что интеллектуальная карта – это универсальный помощник. На уроке интеллектуальные карты используются для введения нового лексического и грамматического материала, для составления устного и письменного высказываний по заданной теме, для облегчения процесса подготовки к пересказу текста. По нашим наблюдениям использование интеллектуальных карт способствовало повышению эффективности при освоении грамматического материала на 10%, лексического материала на 12%, при подготовке к пересказу текста на 15% и при подготовке письменных и устных высказываний по заданной теме на 17,5%. При этом такие значительные результаты были достигнуты всего при использовании данного метода на протяжении двух учебных четвертей. Можно предположить, что к концу учебного года показатели будут изменяться в сторону увеличения.

Таким образом, использование метода интеллектуальных карт на уроке английского языка способствует всестороннему развитию личности учащегося. Интеллектуальная карта обеспечивает наглядность, привлекательность и запоминаемость предоставляемых фактов. Учитель сначала адаптирует новую информацию с учетом особенностей учащихся, при этом реализуя личностно-ориентированный подход при обучении иностранному языку. В дальнейшем ученики самостоятельно смогут переработать и сделать «своей» любую информацию, что значительно облегчит их обучение и процесс овладения новыми знаниями. Необходимо также отметить, что использование интеллектуальных карт возможно не только на уроках английского языка и в процессе обучения. Данный метод помогает при составлении выступления на заданную тему, планирования собственной деятельности в работе и жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Бьюзен, Т. и Б. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен. Пер. с англ. Е. А. Самсонов. – 2-е изд. – Минск : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
3. Рязанцев, А. Интеллект карты (mindmap). Графическое решение бизнес-задач / А. Рязанцев. – М : 1000 бестселлеров, 2017. – 140 с.

Т. Н. ПАНАСЕВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Современное информационное общество ставит перед системой высшего образования новые задачи. На сегодняшний день общество нуждается в специалистах, способных брать на себя ответственность, готовых заниматься самосовершенствованием на протяжении всей жизни. Задача современного высшего образования – формирование автономности обучающегося, его креативности, гарантирующей личности возможность непрерывного самообразования и межкультурного взаимодействия. Все вышесказанное необходимо учитывать также и при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, изучающих немецкий язык как иностранный, включая их в активную учебную деятельность и повышая мотивацию к изучению немецкого языка и

немецкой культуры, знакомя их с реалиями стран изучаемого языка.

Компетенция традиционно понимается как социально обусловленные требования к уровню подготовки специалиста, определенное, заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным. Как правило, в состав компетенции включают: знания в области коммуникативных дисциплин, коммуникативные и организаторские способности, способность к эмпатии, способность к самоконтролю, культуру вербального и невербального взаимодействия [1, с. 7].

Коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка. В обобщенном виде коммуникативную компетенцию, как известно, составляют: 1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения – лингвистический компонент коммуникативной компетенции; 2) знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, – прагматический компонент коммуникативной компетенции; 3) знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума, – социолингвистический компонент коммуникативной компетенции [2, с. 22].

Коммуникативная деятельность обучающегося зависит не только от полученных знаний, умений и навыков. Она также находится под влиянием личностных факторов, которые определяются индивидуальностью человека. Таким образом, студент в результате формирования коммуникативной компетенции в рамках изучаемого иностранного языка должен быть готов к осуществлению иноязычного общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности [3, с. 107]. Под коммуникативной компетенцией понимается не только формирование языковых знаний, умений и навыков, но и формирование личности в целом – а именно вторичной языковой личности, что предполагает готовность к иноязычному общению на межкультурном уровне. Достигнуть данные цели возможно только, включив студентов в совместную активную деятельность, что предполагает продуктивный тип организации учебной деятельности. Основным объемом работ обучающихся признается мышление в коммуникации и мышление в форме решения задач и проблем [1, с. 11]. Такой тип организации обучения

предполагает совместную деятельность преподавателя и студентов, направленную на реализацию индивидуальности обучающегося. При включении студентов в активную деятельность стоит учитывать их интересы и мотивационный компонент; именно он определяет для обучающегося значимость того, что ему предстоит усвоить. Таким образом, мотивация является источником активности обучающихся, что приводит их к осознанному включению в активную учебную деятельность.

С учетом вышесказанного можно предположить, что использование ролевых, интеллектуальных, деловых игр, а также игр соревновательного характера является одним из самых эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которые при правильном целеполагании и организации с учетом индивидуальных особенностей обучающихся могут поддерживать интерес к изучаемому материалу и активизировать речевую деятельность обучающихся, создавая таким образом условия, приближенные к реальной иноязычной коммуникации с характерными признаками: эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия. При формировании иноязычной коммуникативной компетенции важен не только лингвистический аспект, но и развитие личности в целом. Стоит также отметить, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции не должно основываться на формальном выполнении заданий. В данном случае целесообразно говорить об интерактивных технологиях, включающих обучающихся в непосредственное общение между собой, и направленных на решение коммуникативных задач.

В качестве примера приведем некоторые наиболее результативные технологии, использованные нами в учебном процессе в рамках дисциплины «Дискурсивная практика». Так, например, технология *Карусель* позволяет вовлечь обучающихся в диалог между собой. Заключается данная технология в том, что ученики образуют два кольца (внутреннее и внешнее); внутреннее остается неподвижным, а внешнее поочередно меняется. Таким образом, обучающиеся на протяжении одной минуты высказываются по заданному вопросу или теме, затем по принципу карусели меняются партнеры.

Броуновское движение предполагает движение обучающихся по всему классу и сбор информации, который осуществляется, опять же, посредством речевого взаимодействия.

Технология *Дерево желаний* включает в себя решение проблемных задач: учащиеся делятся на несколько групп и записывают различные решения заданной проблемы, затем передают лист другим группам, после этого происходит обсуждение результатов.

Языковое образование на современном этапе характеризуется формированием «человека культуры», что акцентирует проектирование

содержания образования на включение в программу обучения интерактивных технологий, способствующих развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитрачкова, Л. Я. Инновации в обучении иностранным языкам / Л. Я. Дмитрачкова. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2018. – 188 с.
2. 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. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Монография. – Страсбург; М. : Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001–2003. – 259 с.

Н. В. ПЕТРОЧУК

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Согласно «Кодексу Республики Беларусь об образовании», «Образовательному стандарту среднего образования» основное назначение предмета «Иностранный язык» состоит в формировании именно коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В этом свете является целесообразным использование технологии «Дебаты» на уроках иностранного языка.

Как известно, сегодня изучение иностранного языка в образовательном учебном заведении представляет собой этап практического овладения языком. При этом в качестве одной из основных задач выступает формирование у обучающихся коммуникативных умений, необходимых в дальнейшем для эффективного взаимодействия в профессионально значимых ситуациях делового общения. Будет справедливым отметить, что к наиболее значимым для дальнейшего обучения и профессионального роста коммуникативным умениям современных учащихся можно отнести мастерство публичных выступлений, поскольку на протяжении всей дальнейшей учебы и карьеры их будут оценивать именно по эффективности устного общения с окружающими.

Между тем следует отметить, что изложение собственных мыслей и идей публично, особенно на иностранном языке, – достаточно сложный процесс, как с лингвистической, так и с психологической точки зрения. Довольно часто во время публичного выступления люди не могут структурировать речь, четко сформулировать идеи, спонтанно подобрать необходимые языковые

средства. Они испытывают скованность, чувство неуверенности и сильно волнуются, что сказывается на их физическом состоянии.

Для формирования основных навыков публичного выступления на иностранном языке и развития коммуникативной компетенции обучающихся целесообразно использовать на уроках немецкого языка на старшей ступени обучения педагогическую технологию «Дебаты», или формализованное обсуждение, построенное на основе заранее подготовленных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд, а также элементов настоящей технологии.

Прежде всего, дебаты формируют у учащихся все три основных языковых коммуникативных умения – восприятие и понимание иноязычной речи на слух, чтение, говорение, именно эти умения в соответствии с нормативными документами должен развивать у учащихся учитель иностранного языка, и именно эти умения проверяются на экзамене по немецкому языку.

Перед проведением непосредственно дебатов нужна серьезная предварительная подготовка обучающихся. На этапе подготовки к дебатам участники анализируют литературу, готовят заметки, выделяя главное в потоке информации. В этом процессе важная роль отводится чтению и работе с текстом. Необходимость изучения большого количества источников предполагает решение разных коммуникативных задач и, соответственно, использование разных видов чтения: поискового, просмотрового, ознакомительного, изучающего. Непосредственно во время дебатов совершенствуются умения восприятие и понимание иноязычной речи на слух и говорения. При использовании технологии дебатов необходимо учитывать языковую подготовку группы. На уроках немецкого языка на старшей ступени обучения дебаты могут использоваться как в целях обобщения, систематизации и закрепления учебного материала, так и выступать в качестве контрольного говорения. Однако необходимо учитывать, что не каждая тема может быть предметом дискуссии, она должна быть грамотно сформулирована, как правило, учителем.

Подготовка и поведение дебатов предполагают организацию работы в группах. Среди возможных принципов распределения обучающихся по группам можно выделить следующие: учитель сам создает команды, распределив роли, либо обучающиеся создают группы самостоятельно, а роли распределяются по взаимной договоренности или по жребию. Можно также разделить обучающихся на три группы («сильные», «средние», «слабые») и объединить по одному человеку из каждой группы в команду. В группу можно объединить и соседей по партам или по рядам.

В ходе обучения немецкому языку можно использовать дебаты как форму урока и элементы технологии «Дебаты». Кажется допустимым при-

менять на уроках так называемые «модифицированные» дебаты, в которые внесены некоторые изменения правил, что позволяет вовлечь в работу всю группу. В модифицированных дебатах возможно изменение регламента, увеличение числа игроков в командах, обсуждение проблемы продолжается после игры и т. д.

Во многом успех дебатов определяется умением команды грамотно определить понятия, выбрать соответствующие термины и сформулировать аргументы при представлении своей позиции. Определения должны быть корректными, простыми для понимания и должны соответствовать позиции участника. Необходимо тщательно, из разных источников и в большом количестве отбирать цифры и факты для дальнейшего сравнительного анализа и выбора наиболее значимых из них. Правильно подобранный цифровой материал подчеркивает достоверность приводимого материала, а указание на разные источники информации повышает степень ее объективности. Выполнение информационно-поисковой работы способствует проявлению и совершенствованию исследовательских качеств участников игры, что, безусловно, имеет большое значение для развития профессиональной компетентности будущего специалиста.

Формат дебатов предусматривает:

- формулировка общего вопроса, подразумевающего ответ «да» или «нет», начинающегося с глагола Soll/Sollen;
- участие двух команд, состоящих из двух человек (Debattanten). Одна команда (Pro-Seite) утверждает тему дебатов, другая (Contra-Seite) – опровергает ее;
- участники заранее знакомятся с темой дебатов, изучая проблему со стороны защиты и опровержения (на уроке дебаты идут по сокращенному регламенту);
- узнав непосредственно перед дебатами свою роль, команды имеют право на 10-минутную консультацию друг с другом и подготовку решения проблемы (Vorschlag);
- дебаты состоят из 3 частей: вступительная речь (2 мин), дебаты (12 мин), заключительная речь (1 мин);
- регламент определен заранее.

Порядок проведения дебатов:

- за соблюдением регламента дебатов следит хронометрист (Zeitwächter), который показывает спикерам, сколько времени осталось до конца выступления ударами в колокольчик (слабым за 15 сек. до окончания, сильным при исходе времени);
- дебаты судит судейская коллегия (Jury), состоящая из 3 человек (это учитель и обучающиеся других классов/групп). По ходу дебатов они заполняют особые протоколы. По окончании дебатов судьи совещаются

между собой, принимают решение, какие баллы по 4 категориям получил каждый участник;

- остальные обучающиеся класса/группы в период подготовки к игре помогают составлять кейс своей команде (все материалы к дебатам), а во время игры – они болеют за свою команду.

Продуктивны на уроках немецкого языка следующие форматы дебатов: экспресс – дебаты, «скоростные» или мини-дебаты и др. Экспресс-дебаты – это дебаты, подготовка к которым сведена к минимуму. Они проводятся на основе материала учебника либо раздаточного материала и тесно пересекаются с дебатами как формой работы с текстом.

При проведении «скоростных», или мини-дебатов время всех трех частей дебатов сокращается: 3 предложения – 6 мин. 3 предложения

Значимым видится и тот факт, что дебаты приучают учащихся к адекватному использованию языковых клише в публичных выступлениях. К числу наиболее часто употребляемых можно отнести следующие: *was mich angeht, meiner Meinung nach, ich kann dir widersprechen, ich spreche dafür/dagegen aus* и ряд других. Дебаты также формируют у учащихся представление о структуре речи. Примером сюжетной речи в дебатах может служить план речи первого участника (Pro I): *вступление (обоснование актуальности темы – определение понятий – выдвижение решения проблемы – обоснование своей позиции.)* Понимание учащимися структурных и сюжетных схем речи дебатов позволит им в дальнейшем четко составить план большинства публичных выступлений.

В заключение следует отметить, что дебаты – это актуальный и эффективный подход к организации процесса изучения иностранного языка на старшей ступени обучения в целом и к подготовке учащихся к сдаче устной части экзамена по немецкому языку, в частности. Данная педагогическая технология и ее элементы способны мотивировать обучающихся к изучению немецкого языка и применению его в коммуникативных ситуациях, что является сегодня одной из основных целей обучения иностранному языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Светенко, Т. В. Путеводитель по дебатам / Т. В. Светенко. – М. : Бонфи, 2001. – 294 с.
4. Зайченко, Н. Г. Использование метода дебатов в ходе обучения иностранному языку / Н. Г. Зайченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.open.class.ru/node/6548>. – Дата доступа: 15.02.2019.
5. Войтешонок, С. В. Дебаты – метод формирования коммуникативных способностей / С. В. Войтешонок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.open.class.ru/node/6548>. – Дата доступа: 25.03.19

А. В. РОЩЕНКО

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается актуальность применения современных онлайн-ресурсов в обучении немецкому языку, а также анализируется важность и эффективность их использования как на уроке, так и в самостоятельной работе учащихся.

Современная школа дает сегодня возможность применения интерактивных технологий, которые способствуют эффективному обучению иностранному языку. Использование интерактивных методов обучения иностранному языку повышает мотивацию к познавательной деятельности учащихся и интерес к изучаемому предмету, способствуя, тем самым, и индивидуализации обучения. Они помогают в реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, что очень важно для работы в больших группах. Компьютерные технологии позволяют использовать самые различные ресурсы для обучения языку, обеспечивают его интерактивный характер. Они дают возможность постоянно находиться в языковой среде, широко применять игровые методы обучения, использовать инструменты самоконтроля и тестирования, быстрого получения справочной информации. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Компьютер является инструментом, который организует самостоятельную работу обучаемых и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языком и речевым материалом [1, с. 7].

Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей. Сейчас во всех школах идет раннее обучение учащихся иностранным языкам. Часто на уроках иностранного языка процесс вовлечения учащихся в устную речь по различным темам бывает неинтересным. У каждого ребенка есть внутренний мотив, направленный на познавательную деятельность. Задача учителя – всячески способствовать развитию этого мотива, не дать ему угаснуть.

В этой статье мы рассмотрим некоторые онлайн-ресурсы на предмет их эффективности и целесообразности применения в процессе обучения немецкому языку на разных ступенях обучения.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1. <https://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-inkl/sachthemen/eigene-person-familie/koerper/detail/daz-lernpaket-koerper-1.html>

Этот сайт предлагает восемь тем с рабочими листами и играми. Основной упор делается на тренировку словарного запаса по конкретной теме.

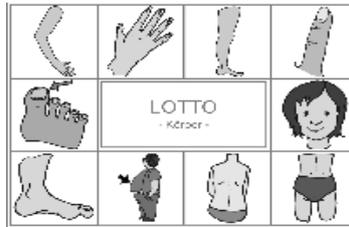


Рисунок 1

2. http://www.lingudora.com/de/lern-deutsch-online/wortschatz/uebungen/2?t=kitchen_table

На этом сайте тренируется лексика по 16 темам для начальной школы. Тренировка разбита на три этапа: соотнести картинку и услышанное слово, соотнести написанное слово и картинку. Написать само слово.



Рисунок 2

3. https://www.youtube.com/watch?v=Rm5v_L3oTeM

Этот сайт предназначен для малышей. Заучивание слов происходит с музыкальным сопровождением в игровой форме.



Рисунок 3

4. <https://www.allgemeinbildung.ch/fach=deu/=deu.htm>

Этот ресурс содержит огромное количество учебных тем. По каждой теме разработано несколько разных упражнений: на тренировку грамматики, орфографии, лексики, аудирования. Подходит для младшей и средней ступени обучения.

5. http://www.de-online.ru/testy_i_uprazhneniya

Этот ресурс предназначен для средней ступени обучения, очень хорошо подходит для тренировки различных грамматических тем.

6. https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_a2/a2_uebungen_index.htm

Этот сайт содержит задания для всех уровней языка от A1 до C2. С помощью этого сайта можно тренировать как грамматические навыки, так и аудирование, и чтение.

The screenshot shows the website 'SCHUBERT Online-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache'. It features a navigation menu on the left with levels A1, A2, and B1. The main content area is for 'Sprachniveau A2' and 'Online-Übungen'. A highlighted section is 'Begegnungen A2+', described as an integrated course and workbook. Below this, there are two chapters of exercises:

- Kapitel 1**: 'Über sich erzählen'. Tasks include choosing a question word, conjugating verbs, and identifying reflexive pronouns.
- Kapitel 2**: 'Tätigkeiten'. Tasks include choosing a noun, ordering text, and identifying modal verbs.

Рисунок 4

7. <http://www.deutsch-to-go.de/lernen/hoertexte-einfach/>

Этот онлайн-ресурс подходит для совершенствования навыков аудирования. Тексты разбиты на три уровня: простой, средний, сложный. После прослушивания предлагается два типа заданий: на проверку понимания услышанного и усвоения грамматических явлений из текста.

The screenshot shows a listening exercise on the 'Deutsch-to-go' website. The title is 'Der Postbote auf der Zugspitze'. The text below the image asks: 'Jährlich fahren ungefähr 50.000 Menschen mit der Seilbahn auf die Zugspitze. Haben Sie das gehört? Stimmt diese Aussage?' with options 'Ja, das habe ich gehört.' and 'Nein, das habe ich nicht gehört.' The page also features a difficulty level indicator (A, B, C) and a list of categories and keywords.

Рисунок 5

При обучении аудированию каждый ученик получает возможность (в наушниках) без помех слышать иноязычную речь. При обучении говорению может произносить фразы на иностранном языке в микрофон. При изучении грамматических явлений – выполнять грамматические упражнения,

имеет возможность разгадывать кроссворды, чайнворды, заниматься поиском слов, выполнять игровые упражнения, не дожидаясь очереди в группе [2, с. 14].

Сфера применения компьютера в обучении иностранным языкам обычно широка. Компьютер может быть эффективно использован для ознакомления с новым языковым материалом, новыми образцами высказываний, а также с деятельностью общения на иностранном языке. На этапе тренировки и на этапе применения сформированных знаний, навыков, умений компьютер может быть использован в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучаемых.

Он может создавать оптимальные условия для успешного освоения программного материала: при этом обеспечивается гибкая, достаточная и сильная нагрузка упражнениями всех учеников в группе. Кроме того, трудно переоценить роль компьютера как средства осуществления контроля над деятельностью учащихся со стороны учителя, а также как средства формирования и совершенствования самоконтроля. В затруднительных случаях компьютер позволяет ученику получать необходимые сведения справочного характера за короткий промежуток времени.

Правильно организованная работа учащихся с онлайн-ресурсами способствует росту их познавательного и коммуникативного интереса, а также содействует активизации и расширению возможностей самостоятельной работы учащихся как на уроке, так и во внеурочное время.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воевода, Е. В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам / Е. В. Воевода // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 110–114.
2. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера / Т. В. Карамышева. – СПб, 2001. – 212 с.

Д. А. СТАРОВОЙТОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ POWERPOINT- ПРЕЗЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков предоставляет много возможностей для организации

учебной деятельности студентов. Формированию у будущих специалистов умений педагогического проектирования (осуществления педагогической диагностики, педагогического целеполагания, конструирования содержания обучения и методического инструментария, проектирования педагогического процесса как системы, осуществления рефлексии) способствует целый ряд программ и приложений: MyTestXPro, Hot potatoes, формы и документы Google, LearningApps.org, Microsoft Office PowerPoint и др. Использование возможностей программы PowerPoint пакета Microsoft Office, как показывает практика, целесообразно в процессе аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Отметим, что конструирование содержания обучения с последующим представлением его в виде PowerPoint-презентации как комплекс методических приемов входит в процессуальный компонент модели формирования исследуемых умений у будущих преподавателей иностранных языков. Покажем, как осуществляется работа студентов 3–4 курсов с PowerPoint-презентациями на факультете иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина в целях формирования у них умений педагогического проектирования.

Программа PowerPoint позволяет создавать презентации с текстовой информацией, изображениями, аудио- и видеоматериалами. На слайдах могут также размещаться ссылки на подготовленные студентами и представленные на сайте www.podomatic.com подкасты, разработанные в приложении Web 2.0 LearningApps.org упражнения, а также другие учебные материалы (например, тексты), созданные в процессе педагогического проектирования с использованием возможностей современных ИКТ (сервиса Telegraph, приложений Google и др.). До освоения возможностей программы PowerPoint студентов следует ознакомить с требованиями, которые предъявляются к разработчикам презентаций. Для этой цели в созданном нами учебном сообществе социальной сети «ВКонтакте» (закрытой группе) размещается ниже представленный информационный блок.

Kurze Information

Vier Dinge, die für den Erfolg maßgebend sind: Einfachheit, Struktur, Prägnanz und Anregung.

Aufbau einer Präsentation

■Einleitung ■Hauptteil ■Abschluss

Bei der *Einleitung* muss man Interesse und Aufmerksamkeit der Schüler(innen) wecken, die Ziele nennen und die Gliederung der Präsentation vorstellen. Im *Hauptteil* werden relevante Facetten des Themas beleuchtet. Dabei muss man immer die Zielsetzung im Auge behalten. Der Aufbau richtet sich nach Zielgruppe und Thema. Z.B. vom Bekannten zum Unbekannten, vom Überblick zum Detail, linear in zeitlicher/logischer Reihenfolge, bewusst abwechslungsreich usw. Der *Schluss* rundet die Präsentation ab. Mögliche Ziele beim Abschluss sind folgen-

de: Kernaussagen im Gedächtnis verankern; Meinung beeinflussen, überzeugen; neugierig machen, motivieren; Diskussion anregen.

Fünf Phasen bei der Erstellung einer Präsentation

■ Sammeln ■ Auswählen ■ Gewichten ■ Strukturieren ■ Gestalten

Beim *Sammeln und Auswählen* muss man immer die Zielsetzung vor Augen haben und ein großes Quellen-Spektrum einbeziehen. Muss-Soll-Kann-Methode eignet sich gut zum *Gewichten* der ausgewählten Inhalte. Die Inhalte werden eingeteilt in: a) Muss-Informationen, die zum Verständnis notwendig sind (Überschriften, Folientext); b) Soll-Informationen, die das Verständnis erleichtern (Grafik, Bilder, mündliche Erläuterungen); c) Kann-Informationen, die fakultativ sind (Zusatzfolien). Beim *Strukturieren* sind die folgenden Dinge zu beachten: Aufbau der Präsentation sorgfältig wählen, Gliederung an der Zielsetzung orientieren, ausgeglichen gliedern, Spannungsbogen aufbauen, roten Faden erkennbar machen. Bei *der Gestaltung* der Präsentation gelten die folgenden Regeln:

- 1) Folien ansprechend und eingängig;
- 2) nicht überfrachten;
- 3) sorgfältig gewählte Stichpunkte – Telegrammstil;
- 4) ansprechendes Layout (einheitliches Folienlayout);
- 5) Animation sparsam verwenden;
- 6) Bilder zweckmäßig einsetzen.

Alle Präsentationen sollten so fehlerfrei wie möglich sein. Die Schriftgröße und der Zeilenabstand sollten passend gewählt werden.

Typische Fehler bei der PowerPoint-Präsentation:

- zu viel Text auf den Folien;
- Rechtschreibfehler;
- Verschönern (Farben, Schriftarten, Bilder) ohne Sinn und Zweck;
- zu viele Spezialeffekte.

Quellenverzeichnis: 1. Anleitung zur Erstellung einer Präsentation [Elektronische Ressource]. – URL: https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/bwl-informationsmanagement/anleitung_praesentation_v02.pdf. – Abrufdatum: 16.12.2018. 2. Checkliste zu Präsentationen mit Power-Point [Elektronische Ressource]. – URL: https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/studium/master/download_files/Hinweise-Praesentationen-mit-Power-Point.pdf. – Abrufdatum: 16.12.2018.

После изучения выше представленного учебного материала студенты приступают к решению конкретных задач, связанных с конструированием содержания обучения и его последующим представлением в виде PowerPoint-презентации. Например:

1. Konstruieren Sie den Lernstoff und stellen Sie ihn in der PowerPoint-Präsentation im System dar. Erweitern Sie dabei die Kenntnisse Ihrer Mitstudie-

renden zum Thema „Sportarten“. / Сконструируйте учебный материал и представьте его в системе в виде PowerPoint-презентации. Расширьте при этом знания однокурсников по теме «Виды спорта».

2. Konstruieren Sie den Lernstoff und stellen Sie ihn in der PowerPoint-Präsentation im System für die Deutschstunde dar. Wählen Sie die Klasse und das Thema Ihrem Wunsch nach. Das Unterrichtsziel ist das System von Kenntnissen zum Thema «...» bei Schüler(inne)n zu formieren. / Сконструируйте учебный материал и представьте его в системе в виде PowerPoint-презентации для урока немецкого языка (тема и класс на выбор). Цель занятия – формировать систему знаний обучающихся по теме «...».

Студенты осваивают содержательные блоки учебных дисциплин («Практика устной и письменной немецкой речи», «Профессиональная лексика немецкого языка», «Культура стран изучаемого языка» и др.), работая над PowerPoint-презентациями. В процессе подготовки презентации будущие преподаватели учатся выделять ключевые слова по теме, находить материал по ключевым словам, обрабатывать, анализировать и систематизировать материалы, предлагаемые в печатных изданиях и сети интернет. Сначала презентации по изучаемым темам готовятся для одnogруппников. Далее будущие преподаватели иностранных языков анализируют учебные программы, календарно-тематическое планирование, учебные пособия по немецкому языку для обучающихся учреждений общего среднего образования (авторы А. Ф. Будько, И. Ю. Урбанович) и после этого создают PowerPoint-презентации для обучающихся разных классов.

Работа с подготовленными PowerPoint-презентациями осуществляется в процессе аудиторных занятий. Студенты представляют сконструированный учебный материал по конкретной теме. Одnogруппники выполняют разработанные для них интерактивные упражнения по освоению представленного на слайдах материала. После этого осуществляются оценка с позиции критериев качества и анализ созданных PowerPoint-презентаций. Критическое осмысление продуктов деятельности одnogруппников, полученных в процессе педагогического проектирования, может осуществляться и в процессе внеаудиторной работы. В этом случае презентации размещаются на стене учебного сообщества «ВКонтакте», где студенты оценивают и анализируют представленные учебные материалы, оставляя к ним комментарии на немецком языке. Так же осуществляется рефлексия презентаций, разработанных для обучающихся разных классов. Важно, что разработанные учебные материалы студенты используют в дальнейшем при проведении уроков в период прохождения практики в школе.

Таким образом, работа с PowerPoint-презентациями в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков способствует формированию у них комплекса умений педагогического

проектирования: конструировать содержание обучения в соответствии с поставленными целями; учитывать при конструировании учебного материала требования, предъявляемые учебной программой к материалам для обучающихся конкретных классов; представлять учебный материал в виде отдельных блоков на слайдах; устанавливать межпредметные содержательные связи и представлять учебный материал системно в презентации; критически анализировать представленный в презентациях одноклассников учебный материал, оценивать его соответствие уровню развития обучающихся, их возрастным особенностям.

И. Л. СИКОРСКАЯ

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Современный урок – это прежде всего урок, на котором учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, ее активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний. Урок – главная составная часть образовательного процесса. Учебная деятельность учителя и учащегося в значительной мере сосредотачивается на уроке. Вот почему качество подготовки учащихся по той или иной учебной дисциплине во многом определяется уровнем подготовки и проведения урока, его содержательной и методической наполненностью.

Совместную деятельность учащегося и педагога в значительной степени регламентирует образовательный Стандарт. Образовательный процесс, согласно требованию Стандарта, должен быть нацелен на формирование определенных компетенций, формирование универсальных учебных действий, усиление практической ориентированности учебной деятельности учащихся.

Однако на пути достижения этой цели перед учителем стоит ряд трудностей:

- нахождение путей управления мотивацией учащихся;
- организация совместной деятельности ученика и учителя;
- применение новых технологий и методик при организации и проведении учебных занятий;
- организация внеклассной работы с целью привнесения образовательного процесса в сферу самостоятельной внеурочной деятельности учащихся.

Безусловно, мотивация является важным инструментом управления учебной деятельностью учащихся. В качестве центрального ее компонента, следует, вслед за А. Н. Леонтьевым, рассматривать «личностный смысл»,

содержание которого состоит в оценке учащимся значимости учебной деятельности. Придавая учебным заданиям «личностный смысл», связывая их с реальностью, учитель осуществляет целенаправленное педагогическое воздействие на перестройку мотивации, регулирует деятельность учащегося, направляет ее на достижение определенных целевых состояний [4, с. 127].

Для повышения уровня мотивации и придачи «личностного смысла» учебным заданиям наиболее приемлемыми для использования видятся проектно-исследовательские технологии обучения. Основной тезис рассматриваемых технологий – «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» [6, с. 74]. Такие информационные, проблемно-ориентированные задания индивидуального или группового обучения, направлены на формирование и развитие навыков поисковой и исследовательской деятельности в процессе освоения, обработки и презентации учебного материала. Е. Н. Полат подчеркивает, что в их основе лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве [5, с. 57].

Очевидное предпочтение использования проектно-исследовательских технологий объяснимо. Они нацелены не на передачу готовых знаний, а на педагогическую поддержку обучающихся. Учащиеся достигают дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом. Т. е. обучение ориентировано на приобретение практических навыков, а не теоретических знаний, что соответствует основным требованиям образовательного Стандарта.

Учащиеся, как показывают результаты исследования, проведенного в ГУО «Средняя школа № 7 г. Бреста», совершенно готовы к реализации проектно-исследовательской деятельности. Она убеждены, что такая деятельность способствует повышению результативности процесса обучения. Во время работы над проектом, учащиеся формируют умения работать с источниками информации, выделять главное, отбирать, систематизировать и обобщать необходимый материал, умения оформлять результаты самостоятельной деятельности в форме плана, конспекта, планировать исследование.

Применение проектно-исследовательских технологий позволяет вынести образовательный процесс в сферу самостоятельной внеурочной деятельности учащихся.

В данной системе обучения осуществляется в ходе решения проблемных задач произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур, создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого [3, с. 14]. Появляются возможности

для решения таких задач, как преодоление инертности и безынициативности учащихся, боязни говорить на иностранном языке из-за возможных ошибок в речи [2, с. 19]. Проектирование способствует созданию прочной языковой базы, обогащению словарного запаса, развитию коммуникативных умений, расширению кругозора учащихся [1, с. 11].

В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для учащихся (человек и его окружение). Главное – это сформировать проблему, над которой учащиеся будут трудиться в процессе работы над темой программы

Для того чтобы стимулировать интерес к обучению, формировать стремление к саморазвитию и самообразованию, развивать учебные умения и навыки, способности креативно использовать полученные знания коллектив ГУО «Средняя школа № 7 г. Бреста» стремится привнести проектную и исследовательскую деятельность в досуговую деятельность. В школе на всех ступенях образования проводится интеллектуальный конкурс «Ученик года», в рамках которого учащиеся реализуют групповые проекты и проводят индивидуальные исследования. Так, в преддверии тысячелетия Бреста учащиеся проводили исследование истории улиц города, его малоизвестных памятных мест. В честь Года малой родины учащиеся исследовали заповедные места Брестчины, изучали династии знаменитых людей родного края, составляли туристические маршруты для гостей нашего города. Такая серьезная работа требует большого количества времени, усердия, объединяя усилия ученика, учителя и родителя.

Все больше и больше учащихся проявляют интерес и пробуют свои силы в этом виде деятельности. И это вполне объяснимо. Ведь каждый ребенок, который приходит в школу, является исследователем по своей природе, значит, проектно-исследовательская деятельность отвечает его базовым потребностям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байдурова, Л. А. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л. А. Байдурова, Т. В. Шапошникова // Иностр. яз. в shk. – 2002. – № 1. – С. 10–14.
2. Венедиктова, С. Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка / С. Л. Венедиктова // Иностр. яз. в shk. – 2002. – № 1. – С. 18–21.
3. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб., 2001. – 358 с.
4. Леонтьев, В. Г. Формирование мотивации учебной деятельности учащихся: Межвуз. сб. науч. трудов / Редкол. В. Г. Леонтьев и др. Новосибирск : НГПИ. – 1985. – 134 с.
5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М., 2000. – 272 с.
6. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М., 1988. – 212 с.

Т. А. СТЕЧЕНКО

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко

РЕАЛИЗАЦИЯ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Социальный заказ на увеличение роли информации и знаний в жизни современного общества, обеспечение эффективного информационного взаимодействия людей, их доступа к информационным ресурсам выводит на новый уровень необходимость в качественно новой подготовке будущих учителей иностранных языков. На современном этапе развития общества существует необходимость в приобретении соответствующих знаний для обработки информационных ресурсов, именно поэтому актуальным является не только получение знаний, но и способность быстро и качественно усваивать, а также перерабатывать полученную информацию, анализировать ее и совершать адекватные умозаключения и выводы. Важность формирования информационной культуры обусловлена профессионально-педагогической направленностью учебного процесса, рассматриваемой в современной науке как отражение интереса и психологической готовности будущих учителей к педагогической деятельности.

Под термином «информационная культура будущих учителей иностранных языков» мы понимаем системную особенность языковой личности, охватывающую осведомленность в предметной области знаний, сформированность профессионально-педагогических навыков и умений, способность усваивать информационную картину мира, возможность выполнять производственные функции учителя, готовность к информационной рефлексии, высокий уровень достижения которой является возможным при условии личностной, теоретической и практической подготовке к будущей профессиональной деятельности, а иностранный язык выступает средством интенсификации речемыслительной деятельности личности. С указанного выше вытекает, что формирование информационной культуры – необходимая составляющая всего учебного процесса, без которой невозможна успешная и эффективная подготовка будущих учителей иностранных языков.

Для достижения высокого уровня информационной культуры будущих учителей иностранных языков необходимо разработать соответствующую научно-обоснованную методику, которая требует рассмотрения определенных теоретических оснований и подходов.

Факт, что ценностное отношение человека к миру и себе является неотъемлемой мировоззренческой характеристикой современного информационного общества, обуславливает необходимость и актуальность внедрения гносеологического подхода как одного из доминирующих. Именно реализация гносеологического подхода при формировании изучаемой культуры формирует ценностные ориентации личности во всех сферах общественной жизни, познание окружающей действительности, что дает возможность современному учителю проходить путь познания и при этом осознавать адекватность результатов учебно-воспитательного процесса поставленным целям.

Гносеология – термин греческого происхождения (*гнозис* – ‘познание’ и *логос* – ‘слово’, ‘закон’, ‘порядок’, ‘размышление’, ‘разум’). В обобщенном смысле гносеология – наука о познании, его методах, возможностях и отношении знаний к действительности, о взаимоотношении субъекта и объекта в процессе познания, об отношении знания к действительности, возможности познания мира человеком, о критериях истинности и достоверности знания. Гносеология образования выступает в качестве системы социально и исторически обусловленных норм и процедур, в которых более полно раскрывается взаимосвязь понятий «образование, обучение, знания, умения и опыт». Обучение в данном случае становится системой ряда организованных форм и методов получения, систематизации, анализа и проверки знаний [1, с. 16]

Гносеологический подход трактуется в современной науке как целостная система идей, ориентированных на человека как на предмет познания, что выполняет гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксиологическую функции, которые реализуются на концептуально-теоретическом и процессуально-деятельностном уровнях методологического подхода в педагогическом исследовании [2, с. 61]

Теоретические основы гносеологического подхода, признание его актуальности указывает на необходимость его внедрения как в процесс обучения иностранным языкам в целом, так и при формировании и информационной культуры будущих учителей иностранных языков в частности. Именно познание является особым видом взаимодействия личности с окружающим миром, и только сама личность определяет объекты взаимодействия. Информационная культура как весомый аспект социальной жизни – один из сложных феноменов, поскольку является одновременно и предметом, и средством, и результатом познавательной деятельности. Для эффективного формирования информационной культуры будущих учителей иностранных языков в рамках гносеологического подхода необходимо учитывать уровни познания, а именно:

- фиксация явления (предмета) среди других явлений (в результате случайности или целенаправленного поиска);
- восприятие знака (синтаксический уровень информации);
- осознанная направленность на этот предмет субъекта (в случае заинтересованности);
- определение явления (семантический уровень информации);
- выбор знаков и объединение их значений в общую систему знаний субъекта (грамматический уровень информации) [3, с. 8].

Таким образом, краткий анализ теоретических основ гносеологического подхода, определение уровней познания при формировании информационной культуры будущих учителей иностранных языков позволяют утверждать, что учет гносеологических основ является весомой теоретико-философской базой для разработки соответствующей модели формирования информационной культуры, поскольку реализация гносеологического подхода дает возможность будущим учителям иностранных языков адаптироваться к современным информационным условиям образовательного процесса, а также использовать преимущества информационных технологий для эффективного решения профессиональных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». / Т. Н. Кучера, Л. І. Насонова, В. В. Дейнека. – Харків : ХНМУ, 2015. – 63 с.
2. Колесник, І. О. Логіко-гносеологічний підхід у вихованні та принципи його реалізації / І. О. Колесник // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 18. – С. 59–62.
3. Болотова, Е. А. Информация как философская категория: онтологические и гносеологические аспекты: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Е. А. Болотова. – Краснодар, 2005. – 27с.

Л. Д. ХВАЩЕВСКАЯ, Э. В. РУНЦОВА, Т. П. КУТЫРКИНА
Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СМЕШАННОМ КЛАССЕ

В эпоху информационных технологий, в условиях быстрых изменений во всех сферах деятельности, особенно в деловом мире, все большее значение приобретают навыки эвристического и критического мышления. Критическое мышление – это не роскошь, а требование времени, которым нельзя пренебрегать. Одна из целей высшего образования – учить и разви-

вать навыки критического мышления студента. Необходимо научить студентов высших учебных заведений свободно излагать свою точку зрения и оспаривать противоположные утверждения, отстаивая свои собственные.

Критическое мышление подразумевает способность анализировать, понимать и оценивать ситуацию и принимать соответствующие решения. Это искусство анализа и оценки мышления с целью его улучшения (Paul, Elder, 2006). Наша гипотеза заключается в том, что использование стратегии смешанного обучения способствует развитию навыков критического мышления, т. к. участвуя в дискуссиях онлайн и офлайн, чатах и личных беседах в классе и в сети, студенты улучшают свои способности критически оценивать ситуацию и отстаивать свою точку зрения.

Критическое мышление требует точности изложения мысли, умения интерпретировать данные, оценивать аргументы, логики в изложении своей точки зрения, предоставления обоснованных выводов и обобщений, вынесения точных суждений о конкретных предметах.

Как показывает практика, для того, чтобы повлиять на развитие навыков критического мышления студентов в условиях широкого доступа к информации в интернете, все-таки необходимо большую часть занятий проводить в реальном времени в аудитории. Именно занятия в классе позволяют эффективно проводить синхронные дискуссии среди студентов, формировать искусство постановки вопросов и формулирования точных ответов. Что касается проведения онлайн диспутов, они, несомненно, тоже приносят пользу, но здесь необходимо учитывать технические факторы, такие как отсутствие эмоционального фона и возможности управления ходом дискуссии со стороны преподавателя, что порой может увести от сути обсуждаемой проблемы. Для улучшения навыков развития критического мышления студентов необходимо организовывать как можно большее количество синхронных и асинхронных дискуссий, форумов, круглых столов, семинаров.

Смешанное обучение всегда предполагает творчество, это вид обучения, для которого характерно личное исследование и развитие. Другими словами, это программа самостоятельного роста и развития. Творческое смешанное обучение не предполагает бессознательного заучивания и запоминания.

Ученые, исследующие проблему обучения, утверждают, что существуют специальные методы, которые помогут индивидуализировать и совершенствовать процесс обучения. Считается, что процесс обучения очень индивидуален, происходит постепенно и включает несколько стадий. Сначала усваиваются базовые понятия, затем формируются жизненно необходимые навыки, а затем идет понимание явлений и развитие аналитических

способностей. Профессор Бенджамин Блум из Чикагского университета и его коллеги, выделяют шесть основных стадий обучения.

1. Вспоминание – воспроизведение информации, терминологии, методов, навыков т. д.

2. Осмысление – понимание того, что вы читаете или слышите, с целью обобщения или толкования.

3. Применение – использование своих знаний в конкретных ситуациях.

4. Анализ – деление явления на составные части и выявление любых логических пробелов, где вам может понадобиться больше информации, чтобы лучше понять явление.

5. Синтез – соединение заново всех составляющих и создание новых идеи по данному явлению.

6. Оценка – анализ издержек для достижения цели.

Данная иерархия может рассматриваться как лестница, по которой надо подниматься, постепенно осваивая и осмысливая информацию. Иерархия удивительно всеобъемлющая: практически любой когнитивный результат нашего обучения можно отнести к одной из шести стадий. В процессе познания вначале действительно нужно усвоить некоторые факты, прежде чем придет понимание предмета. Поэтому, обучая, мы должны думать о том, чего мы хотели бы достичь, на каком уровне остановиться.

Нельзя останавливаться на самом низком уровне обучения, простом запоминании фактов, студенты должны двигаться вверх, осознавая, что обучение приносит ощутимую пользу в их жизни. Применение технологии смешанного обучения способствует такому продвижению вверх по лестнице познания.

При подготовке презентаций, диспутов, круглых столов, видео конференций студенты учатся анализировать и оценивать информацию, и таким образом переходят от простого запоминания фактов к элементам исследования, анализу и генерированию новых идей.

Возьмем на себя смелость утверждать, что научить учиться и критически мыслить можно всех. Именно творческое смешанное образование является самой действенной и приемлемой системой, мотивирующей студентов к обучению, поскольку:

- во-первых, эта система адаптирована к потребностям обучения студентов вуза. Обучаемые выбирают те методы и материалы, которые действительно им подходят, и которые им необходимы. Некоторые из них предпочитают обобщать материал с помощью компьютерных презентаций, другие хорошо умеют вести дебаты или организовывать ролевые игры;

- во-вторых, творческие студенты используют всевозможные ресурсы, доступные онлайн, что стимулирует процесс познания и обогащает ум;

- в-третьих, творческое смешанное обучение помогает студентам выработать свой индивидуальный стиль усвоения информации.

Используя методы самообразования, которым мы пытаемся научить студентов, они чувствуют себя более уверенно в процессе усвоения нового материала. Студенты открыты к восприятию нового и заинтересованы в получении новых идей и впечатлений в процессе прочтения статьи, просмотра видеофильма либо прослушивания обзора новостей. Как правило, они не думают об обучении как об особой деятельности; для них обучение – это лишь часть привычного образа жизни. Они испытывают удовлетворение от того, что справляются со своими ежедневными задачами: от кроссворда, составленного при помощи компьютерного приложения, до освоения новой онлайн-программы делового английского.

Следует также подчеркнуть, что наши студенты хорошо осознают, насколько много они не знают, но это их не беспокоит. Мы учим их не бояться задавать вопросы или признавать, что они не поняли что-то с первого раза. Кроме того, мы учим студентов устанавливать связь между тем, что они уже усвоили и новой информацией.

И наконец, студенты учатся понимать, что обучаясь таким образом, они инвестируют в собственный рост, профессиональный и личностный.

Очень важно, чтобы в течение учебы в ВУЗе студенты усвоили следующие правила:

- Каждый может научиться учиться.
- Нужно стараться сделать обучение легким, приятным и продуктивным.
- Необходимо развивать свой личный стиль обучения, использовать его и укреплять, чтобы достичь большего успеха.
- Необходимо сознательно подходить к когнитивному процессу, принимая решения о том, что, как, где и когда изучать и использовать такие стратегии, которые интенсифицируют когнитивные процессы.
- Учиться надо с радостью, выбирая те средства и методы, которые приносят Вам удовлетворение.
- Овладевать новыми навыками и приобретать знания надо постоянно, процесс познания непрерывен.

Творческое обучение – важный навык в реальной жизни. Это часть нашей стратегии выживания, и движущая сила личностного роста и развития культуры и общества. Создание собственной идеальной учебной среды и воспитание уверенности в способности учиться делают процесс обучения увлекательным и успешным.

Надеемся, что, используя правила, приемы и стратегии, перечисленные выше, студенты научатся получать большую пользу от изучаемого материала, что поможет им в их будущей профессиональной и общественной деятельности.

И. Н. ШПАКОВСКАЯ

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

ПРИМЕНЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Несмотря на то, что истоки эвристического обучения восходят к временам Сократа, данный подход не теряет своей актуальности и в современном процессе обучения. На сегодняшний день под эвристическими методами понимают организацию поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний и способов деятельности [1, с. 321]. В основе эвристического обучения лежит идея создания учащимися оригинальных образовательных продуктов: текстов, исследований, проектов и т. п., а в качестве сверхзадачи эвристического обучения указывается творческая самореализация учащихся [2, с. 672].

Среди требований к современному процессу преподавания иностранного языка можно назвать организацию поисковых ситуаций, активизирующих деятельность учащихся, побуждающих студентов к творчеству и сотворчеству. Эвристические методы в свою очередь помогают создавать такие ситуации. При использовании эвристических приемов учащиеся самостоятельно добывают новые знания, учатся их применять, исходя из уже имеющегося опыта, а преподаватель лишь подводит их к правильному решению. Студенты вовлечены в интерактивную деятельность на занятии, где они сами являются активными субъектами деятельности, а учебному процессу придается реальная практическая направленность.

В методической литературе существует огромное количество примеров эвристических заданий, которые могут давать преподаватели как во время занятий по иностранному языку, так и для внеаудиторной работы учащихся. Хотелось бы более подробно остановиться на второй форме работы и, в частности, поделиться опытом использования эвристических методов обучения во внеаудиторной работе со студентами на юридическом факультете БГУ.

В более ранних публикациях мы уже делились особенностями организации внеаудиторной работы на факультете и говорили о проводимых мероприятиях, например, о работе Клуба английского языка, а также о ежегодной Неделе английского языка [3; 4]. В рамках проведения Недели английского языка на юридическом факультете в апреле 2018 г. среди студентов первого курса было проведено страноведческое мероприятие в форме конкурса путеводителей по англоязычным странам. Поисковая ситуация была сформулирована следующим образом: каждая учебная группа (13–15 человек) должна была представить «свою» англоязычную страну (выбор страны осуществлялся путем жеребьевки), прорекламировать ее таким образом, чтобы у аудитории по-

явилось желание «купить тур» именно в данный уголок земного шара. Каждая группа была ограничена временем для презентации своей страны (8–10 минут); при этом формы, в которых это могло быть сделано, выбирались самими студентами. Другим условием было участие в презентации всех студентов учебной группы.

Можно отметить, что данное задание содержало три главных признака эвристического исследования, а именно:

- открытость (даже преподаватели заведомо не знали, что представят студенты);
- опора на креативность учащихся;
- постановка актуальной проблемы (за ограниченный период времени ознакомить аудиторию со «своей» страной, заинтересовать присутствующих, доказать преимущества над «конкурирующими» странами).

В результате на мероприятии было представлено 5 стран (Великобритания, США, Австралия, Новая Зеландия и Канада). Практически каждая из групп использовала визуальные средства (презентации в PowerPoint, видеоклипы), но при этом каждая из групп имела свою оригинальную концепцию. Участники продемонстрировали игры в ассоциации, викторину для присутствующих, комбинированный виртуально-реальный тур (студенты в роли туристов и экскурсоводов), исполнение национального танцев и песен и т. д.).

В конце мероприятия было проведено голосование, посредством которого зрители выбрали команду-победителя. Хочется отметить, что данное мероприятие получило положительные оценки, как от зрителей, так и от непосредственных участников. Студенты-участники и присутствующие получили возможность узнать много нового об англоязычных странах, причем не только о таких ранее малоизученных ими, как Новая Зеландия, но и, казалось бы, хорошо известных в рамках учебной программы (Великобритания и США).

По итогам проведения данного мероприятия можно сделать вывод, что использование во внеаудиторной работе эвристических задач способствует формированию у студентов познавательного интереса и самостоятельности. Более того, привлечение эвристических заданий различного типа позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и проводить дифференциацию познавательных процессов у каждого из них.

Таким образом, поиск новых путей активизации творческой деятельности студентов, несомненно, является одной из важнейших задач современной процесса обучения иностранным языкам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

2. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

3. Катомахина, Т. А. Особенности организации внеаудиторной работы на юридическом факультете / Т. А. Катомахина, И. Н. Шпаковская // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Вып. 10 : в 2 ч. / редкол.: А. И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – Ч. 1. – С. 84–88.

4. Шпаковская, И. Н. Реализация межпредметных связей во внеаудиторной работе по английскому языку на юридическом факультете / И. Н. Шпаковская // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 2 марта 2018 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редкол. : Е. Г. Сальникова [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2018. – С. 145–146.

М. П. ШУРИНА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА, СВЯЗАННЫЕ С ЯЗЫКОВОЙ ФОРМОЙ СООБЩЕНИЯ

Пути преодоления трудностей понимания иноязычного текста, связанные с языковой формой сообщения

Аудирование считается одним из сложнейших видов речевой деятельности в обучении иностранному языку. Трудность аудирования заключается в том, что аудитор не способен регулировать данную деятельность и сам процесс подразумевает под собой крайне напряженную психическую деятельность.

Главной целью обучения иностранных языков является подготовка обучающегося к речевому общению в естественных условиях. Для достижения данной цели необходимо не устранение трудностей, а постепенное и последовательное их преодоление в процессе обучения. Только в данном случае процесс обучения будет эффективным и целенаправленным.

Следовательно, целесообразно для совершенствования аудирования использовать такие тренировки, при которых выполняются упражнения довольно трудные, однако посильные для решения.

Для того, чтобы обучение аудированию было целенаправлено на преодоление трудностей и формирование на этой основе умений и навыков, способных успешно функционировать в естественных условиях, необходимо конкретно представить эти трудности. Трудности аудирования могут быть связаны:

- 1) с языковой формой сообщения;
- 2) со смысловым содержанием сообщения;

- 3) с условиями предъявления сообщения;
- 4) с источниками информации.

В данной статье рассмотрим трудности понимания иноязычного текста, связанные с языковой формой сообщения.

Можно выделить две причины возникновения данных трудностей:

- а) содержание в аудировании неизученного языкового материала;
- б) наличие в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала.

Для преодоления трудности понимания текста, который содержит неизученный языковой материал, необходимо сформировать умение догадываться о значении новых слов, а также умение понимать смысл фразы и текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых элементов, как бы «перепрыгивая» через них. Для этой цели можно рекомендовать упражнения, обучающие догадке по словообразовательным элементам, догадке о значении слов общего корня с изученными, конвертированных и интернациональных слов, а также догадке по контексту.

Упражнение 1. (Lernwortschatz aus dem Lehrwerk „Sicher! B2.1“)

Besprechen Sie in Paaren die Bedeutung der nächsten Wörter und machen Sie die Wortstammerkennung:

Das Missverständnis

Die Umfrage

Die Freundschaftsanfrage

Der Ratgeber

Der Lebensabschnitt

Упрощенной вариацией данного упражнения может быть подбор картинок к лексике.

Наиболее эффективным способом преодоления трудностей, на наш взгляд, является догадка по контексту, так как он более приближен к естественным условиям. Данный способ можно активно использовать и при объяснении новой лексики.

Например, для объяснения значения слова „das Vergnügen“ можно использовать следующий контекст: „Wenn man jemanden sehr sympathisch findet, kann man zum Abschied sagen: Es war mir ein großes Vergnügen, Sie kennengelernt zu haben“.

Для формирования умения понять смысл, несмотря на наличие в тексте незнакомых языковых элементов, необходимо использовать упражнения, которые обучают пониманию групп слов, фраз и микротекстов, содержащих незнакомый языковой материал. Задание к этим упражнениям может быть сформулировано примерно так: Прослушайте фразы (микротекст), в которых содержатся незнакомые слова, постарайтесь догадаться о значении этих слов по словообразовательным элементам (по контек-

сту и т. д.); Прослушайте фразу (группу фраз, микротекст) и постарайтесь понять ее (его) смысл, несмотря на наличие в ней (в нем) незнакомых слов.

Существует еще и вторая группа трудностей на уровне языкового материала, которая связана с тем, что при ознакомлении с новыми словами, грамматическими явлениями или речевыми образцами внимание учащихся, привлекается к трудностям воспроизведения этого материала, тогда как трудности узнавания остаются неотработанными. Это приводит к тому, что далеко не весь изученный языковой материал учащиеся легко узнают при чтении и аудировании.

К трудным для распознавания на слух и наиболее типичными языковыми явлениями являются: лексическая и грамматическая омонимия, омофония и полисемия, которые служат серьезным препятствием для понимания смысла речевого сообщения. Например: *der Flur* ('прихожая', Pl. *Flure*) – *die Flur* ('поле', 'луг', Pl. *Fluren*).

Для того, чтобы обеспечить правильное узнавание языкового материала, в процессе ознакомления с ним необходимо не только обратить внимание на те трудности, которые могут возникнуть при восприятии его на слух, но и выполнить специальные упражнения для распознавания этих явлений во фразах и микротекстах.

Для формирования умения распознавать языковой материал на слух можно использовать способ „Drafting phenomena“. Обучающиеся получают скрипт, где отсутствуют слова. Им необходимо прослушать аудио и записать пропущенные лексические единицы. Существует также вариант, когда преподаватель задает задание, где обучающихся должны прослушать аудио и обратить внимание на использование конкретных слов. Затем обучающиеся прослушивают снова и должны сказать «стоп» / поднять руку, когда услышали эти слова. После этого обучающиеся получают предложения, где есть эти слова. Студенты повторяют за преподавателем и максимально быстро проговаривают эти фразы в парах. После этого читают вместе с учителем на скорость.

Например, для проработки омофонов можно использовать следующие упражнения:

Упражнение 1: При работе над долгими и краткими гласными необходимо использовать мячик и легкий платок. Называя краткий звук – ударяем мячом в пол, произнося долгий звук – подбрасываем вверх платок и, пока он медленно падает, называем слово.

Упражнение 2: Студентам понадобится эластичная лента или резинка. Студенты работают в парах, произнося слово, они растягивают ленту на долгом гласном.

Если мы говорим о трудностях языковой формы, то следует упомянуть и о длине предложений. Следует помнить, что объем кратковременной па-

мяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик. Если длина предложения превосходит объем памяти, то слушающий забывает начало фразы и поэтому не может синтезировать ее смысл.

Как об этом свидетельствуют данные экспериментальных исследований, максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13 [2, с. 9]. Установлено также, что у учащихся, которые еще недостаточно овладели иностранным языком, объем памяти значительно меньше, он ограничивается 5–6 словами [1, с. 227].

Таким образом, можно сделать вывод, что в начале обучения длина фразы не должна превышать 5–6 слов. Но в процессе тренировки необходимо увеличивать количество слов во фразе, чтобы к концу обучения довести его до 10–12 слов. Стоит отметить, что не только длина фразы влияет на удержание ее в памяти, но и ее глубина [2, с. 84]. Легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные. Среди сложноподчиненных предложений хуже всего запоминаются придаточные определительные. Поэтому в начале обучения в текстах следует использовать в основном недлинные простые предложения, а также недлинные сложноподчиненные придаточные с дополнительными обстоятельственными придаточными. Затем постепенно следует увеличивать число придаточных предложений и разнообразить их виды [1, с. 230].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елухина, Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М. : Рус.яз., 1991. – 360 с.
2. Следников, Б. Л. Обучение аудированию иноязычной речи в средней школе / Б. Л. Следников. Дис канд. пед. наук, М., 1993. – 271 с.

А. С. ДЕМЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современный мир – мир технического прогресса, где последние достижения технологий открывают перед человеком все новые возможности для оптимизации как производственных процессов, так и процессов в области образования. Однако с развитием технологий происходят и изменения требований в различных сферах жизни общества и человека, в частности, современный человек должен быть мобильным, способным в крат-

чайшие сроки адаптироваться к изменяющейся ситуации. Образование не является в этом случае исключением: новые технологии могут быть использованы как дополнительное средство мотивации студентов к обучению и как один из способов вовлечения обучающихся в образовательный процесс.

Основным преимуществом онлайн-обучения иностранному языку является мобильный характер обучения: слушатель не привязан к определенному месту проведения занятий: языковой школе, центру, университету. К тому же, стоит упомянуть факт того, что обучение онлайн позволяет стереть географические границы, и это дает обучающемуся возможность не ограничивать себя в образовательных потребностях. Кроме того, онлайн-обучение предоставляет дополнительную возможность общения с носителем языка в качестве практики, если в месте проживания обучающегося такого шанса нет. Одной из причин популярности онлайн-курсов по изучению иностранных языков в последнее время слушатели также называют гибкость графика занятий, что позволяет обучающемуся самостоятельно устанавливать время, продолжительность и частоту занятий. Основные занятия проходят один на один со слушателем, в форме так называемого онлайн-тьюторинга, что помогает индивидуализировать процесс обучения, сделать изучение английского языка приближенным к реальности слушателя, сделать процесс увлекательным, интересным. При таком формате практически отсутствует риск психологического и языкового барьеров, так как некоторые слушатели утверждают, что занятия в языковой группе являются для них стрессом ввиду необходимости говорить на иностранном языке перед чужими людьми из-за опасения допустить грамматическую ошибку либо неправильно произнести слово. В рамках онлайн-обучения учащийся находится в комфортной атмосфере перед компьютером с преподавателем, внимание которого уделяется только одному слушателю.

При проведении опытно-экспериментальной работы по формированию иноязычного грамматического навыка у слушателей онлайн-курсов мы учитывали основную цель при обучении английскому языку. Одной из компетенций, на которую делался акцент в нашей опытно-экспериментальной работе, является иноязычная грамматическая компетенция. В соответствии с терминологией общеевропейских компетенций владения иностранным языком грамматическая компетенция – это «знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи» [10, с. 107]. Иноязычная грамматическая компетенция часто связывается со знанием грамматических средств английского языка и умением адекватно использовать их в иноязычной речи. Грамматическая компетенция предполагает:

а) способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка;

б) знание грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

в) навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения.

В процессе внедрения нашей технологии на занятиях английского языка мы исходили из того, что необходимо было создать условия: для формирования умений интеллектуально-познавательной и практической деятельности в процессе общения на иностранном языке; для актуализации познавательной деятельности обучающегося; для формирования умения использовать теоретические знания на практике.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме внедрения дистанционного (онлайн) обучения в теорию и практику образовательного процесса по иностранным языкам, позволил сделать вывод, что онлайн-обучение характеризуется тремя ключевыми терминами: интерактивность, технологии, удаленность участников образовательного процесса друг от друга. Данные три компонента являются системообразующими, когда мы говорим о дистанционном образовании. Также стоит уточнить, что в данном исследовании рассматривается именно форма дистанционного онлайн-обучения, где процесс обучения осуществляется в реальном времени. Форма дистанционного офлайн-обучения в нашем диссертационном исследовании не затрагивается.

Тематический план выбранного нами курса охватывает следующие тематические разделы: «Еда»; «Деньги и путешествия»; «Внешность»; «Дружба и отношения»; «Работа и учеба»; «Искусство»; «Культура и менталитет». В ходе занятий курса прорабатываются следующие грамматические явления: Present Simple/ Present Continuous; Action/ Non-action Verbs; Past Simple, Past Perfect, Past Continuous; Future Forms; Question Tags; Indirect Questions; Phrasal Verbs.

Визуальное представление информации на выбранной нами платформе выглядит следующим образом и включает в себя разделы и подразделы:

1. Личный кабинет – главная страница с краткой информацией по прогрессу в изучаемом курсе.

2. Уроки – здесь собраны все доступные курсы: профессиональные и общей тематики.

3. Прогресс – статистика выученных слов и пройденных уроков.

4. FAQ – ответы на часто задаваемые вопросы и видеоинструкция по основным элементам платформы.

5. Мое портфолио (собрание эссе и голосовых записей слушателя за все время обучения).

6. Домашнее задание.

7. Тесты и др.

Основной этап включал в себя непосредственную работу над лексическим и грамматическим материалом. Работа велась на иностранном языке. На занятии, при работе с грамматическим материалом по темам «Простое настоящее и настоящее продолжительное время» мы использовали таблицы, видеоматериалы, различные типы упражнений, а также моделировали ситуации общения. По изучению данных тем, мы провели тестовые работы, результаты которых показали, что баллы по данной теме стали значительно выше, чем по результатам теста до применения технологии. Следовательно, это говорит о том, что применение технологии обучения грамматике английского языка слушателей онлайн-курсов значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися. Изменения результатов представлены в виде диаграммы.

Нужно отметить, что обучение с применением виртуальной образовательной платформы имеет много достоинств. К примеру, она позволяет тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях. А также обеспечивает реализацию индивидуального подхода и самостоятельную работу обучающегося. Однако, применение компьютерных технологий вовсе не исключает методы традиционного обучения, а сочетается с ними на всех этапах обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов : учеб.-метод. пособие / М. Б. Лебедева [и др.]; под ред. М. Б. Лебедевой. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
2. Гончарик, Л. П. Методология дистанционного обучения: учеб. пособие / Л. П. Гончарик. – Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2002. – 163 с.

Е. Д. ОСИПОВ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Обучение грамматической стороне речи является одним из главных аспектов в обучении иностранному языку. Основной целью обучения грамматике студентов профильных специальностей является формирование грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма.

Проблема обучения грамматической стороне речи особенно актуальна для обучения немецкому языку в связи со сложностью его грамматического строя [1]. Это вызвано, прежде всего тем, что в обучении грамматике используются грамматические таблицы, заучивание наизусть конструкций, выполнение однотипных упражнений. Очень редко на занятиях немецкого языка чередуются формы и методы работы, что вызывает негативное отношение к языку и пассивную работу учащихся на уроке. В связи с этим страдает качество устной и письменной речи, так как оно находится в неразрывном отношении с грамматикой. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что грамматика является неотъемлемой частью всех видов речевой деятельности. Поэтому формирование, совершенствование и развитие грамматических умений обучающихся является главной задачей в обучении иностранному языку.

Одним из актуальных средств повышения качества обучения грамматической стороне речи является использование интернет-ресурсов на занятиях немецкого языка. Использование интернет-ресурсов способствует формированию более прочных грамматических навыков, мотивирует к корректному оформлению своих мыслей на немецком языке в устной и письменной формах речи.

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют заменить традиционную предметную наглядность, используемую на занятии, что имеет огромное значение при преподавании грамматики; организовать различные формы деятельности по самостоятельному извлечению и представлению знаний; развивать навыки анализа информации; стимулировать мотивацию к изучению немецкого языка; способствовать формированию коммуникативных умений и др.

В современной теории и практике иноязычного образования выделяют пять основных направлений использования информационно-коммуникационных технологий:

- использование готовых мультимедийных продуктов и компьютерных обучающих систем;

- создание собственных мультимедийных и обучающих программ;

- создание собственных мультимедийных презентаций;

- использование информационно-коммуникационных технологий во внеклассной работе;

- использование ресурсов сети Интернет [1].

Интернет предоставляет возможность организовать обмен информацией на изучаемом языке, формировать все компоненты информационной культуры, подобрать различные материалы, упражнения, задания для изучения грамматики.

Информация, предоставляемая интернет-ресурсами, может быть ис-

пользована тремя основными путями:

как дополнительный материал по изучаемым темам путем поиска при помощи различных поисковых систем (Yandex, Rambler, Yahoo, Google и т.д.);

в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам путем поиска по конкретным адресам, которые заранее отобраны и проверены преподавателем;

комбинированным, когда происходит использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, т. е. студентам предоставляется список ссылок на электронные ресурсы, отобранные преподавателем, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем.

Наиболее оптимальным является третий – комбинированный – путь использования электронных ресурсов, поскольку он позволяет обучающимся использовать не только уже отобранные преподавателем ресурсы, но самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации при помощи поисковых систем [2].

Для тренировки грамматических умений выполнение упражнений в онлайн-режиме вызывает у обучающихся гораздо больший интерес, ведь благодаря Интернету можно получить мгновенную оценку своей работе, независимо от учителя. Это также дает возможность каждому работать самостоятельно и выполнять упражнение за упражнением не дожидаясь остальных. Причем каждый студент имеет возможность выбрать подходящий ему уровень сложности задания, а после выполнения упражнения просмотреть свои ошибки и обсудить их с преподавателем, который в таком случае выступает в качестве консультанта, делая замечания, комментируя сложные или непонятные моменты.

Предлагаемая система обучения студентов языковых специальностей грамматике немецкого языка позволяет обеспечить ее изучение не только как средства социально-бытовой коммуникации, но и будущей профессиональной деятельности, что позволит в будущем успешно реализовывать себя в качестве учителя немецкого языка.

Использование методики обучения студентов языковых специальностей грамматике немецкого языка на базе информационно-коммуникационных технологий выступает в качестве доминирующего педагогического условия для:

а) обеспечения качества процесса формирования у студентов языковых специальностей университета грамматических умений по немецкому (второму) языку, что позволит на высоком уровне использовать иностранный язык в будущей профессиональной деятельности и в качестве средства общения;

б) результативности процесса формирования у студентов языковых специальностей умений продуктивно работать в разных языковых режимах мыслительной деятельности;

в) обеспечения качества автономной учебной деятельности студентов, качества самостоятельной управляемой работы;

г) развития у студентов рефлексивной самостоятельности, умений профессионального самообразования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ажель, Ю. П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом ВУЗе / Ю. П. Ажель // Молодой ученый. – 2011. – №6. – Т.2. – С. 116–119.

2. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов-н/Д. : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

А. И. СТЕЛЬМАШУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ГРАФИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Деятельность учителя на уроке иностранного языка характеризуется внедрением в практику методических и дидактических элементов, характерной чертой которых является инновационная направленность и технологичность. Проводится интенсивная работа по активации коммуникативной и познавательной сферы обучающихся в рамках различных подходов. Создаются и внедряются педагогические технологии с целью формирования ведущих компетенций учащихся, которые внедряются в образовательный процесс с опорой на материалы учебных пособий, рекомендованных для изучения иностранного языка на определенном этапе.

По мнению В. Г. Гака, грамматика – это «раздел языкознания, в котором изучаются закономерности и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания» [1, с. 101]. Наряду с этим, обучение грамматике осуществляется посредством дедукции или индукции в рамках эксплицитного подхода. Данный подход подразумевает введение грамматики посредством чтения правил, находящихся в учебнике, и примеров. На этапе автоматизации учащиеся применяют новое грамматическое правило к другим примерам, а после следует этап выполнения определенных видов трансформационных упражнений [2]. Применение на уроке индуктивного

метода предполагает самостоятельное формулирование правила учащимися после выполнения ряда упражнений. Однако оба метода предполагают осмысление нового грамматического материала с опорой на правило.

В контексте обучения иностранному языку огромную роль играет формирование системы знаний и умений коммуникативной направленности. Согласно коммуникативному подходу, все материалы, используемые педагогом на уроке иностранного языка, должны способствовать формированию языкового навыка для его последующего применения в речевых заданиях. Это подразумевает корректный выбор форм взаимодействия обучающихся и правильный подбор языковых единиц в ситуациях общения.

Формирование, развитие и совершенствование грамматической компетенции также включено в структуру коммуникативного обучения. В рамках смоделированных ситуаций общения учащимися осуществляется системное изучение грамматического материала. Такой подход обеспечивает эффективное овладение языком, направлен на развитие и воспитание активных и грамотных участников коммуникации, способных к осуществлению речевой деятельности. В свою очередь, успех в освоении заданного материала стимулирует обучающихся к дальнейшему развитию языковых и речевых умений.

Научную основу обучения грамматике в рамках коммуникативного подхода составляют принципы наглядности, взаимосвязи теории с практикой, проблемности и природосообразности.

Наглядность, являясь общедидактическим принципом, широко применяется в коммуникативном подходе к обучению иностранному языку, так как предполагает активное использование визуальных, аудиовизуальных средств для стимулирования познавательной активности, в том числе и на этапе ознакомления с новым грамматическим правилом.

Идею использования наглядности в качестве механизма активации мыслительной деятельности развивал в своих трудах Л. М. Фридман. По его мнению, в процессе познания участвуют познающий субъект и познаваемый объект. Само познание осуществляется субъектом с помощью его органов чувств и мышления. Для познания объекта субъект обычно не ограничивается простым восприятием объекта, а активно на него воздействует: рассматривает его с разных сторон, расчленяет на части, если это возможно, производит с ним какие-то действия. Воспринимаемый объект является наглядным лишь тогда, когда он достаточно прост и привычен для познающего субъекта или же может быть легко сведен к таким простым и привычным объектам [3].

Применение средств наглядности на уроке при изучении грамматики смещает акцент с деятельности по переводу и целиком сосредотачивается на визуализации правила.

Так, овладение новым грамматическим материалом не требует озвучивания и пояснения на родном языке, так как иллюстрация снимает проблему многозначности, предоставляя контекст, в котором отражено изучаемое правило. Таким образом, используя средства наглядности на этапе введения и тренировки, процесс обучения основывается на зрительном канале восприятия.

В контексте проводимой опытно-экспериментальной работы нами разработана технология по обучению учащихся пятого класса предлогам места в немецком языке (*in, auf, an, vor, hinter, neben*). С этой целью был создан ряд последовательных элементов книжной графики, которые сочетают несколько уровней знаковых систем: графики, параграфики и буквенного текста. Все указанные уровни являются составными частями рисованных изображений или иллюстраций, созданных с помощью ресурса “MakeBeliefComix”.

Изучение грамматики проходит на основе последовательных изображений, которые содержат образцы фраз и небольших высказываний повседневной речи. В основе усвоения информации лежат психические процессы, которые активизируют логическое и наглядно-образное мышление. Эффективность обучения грамматике во многом зависит от формы представления изучаемого явления. Одна единица вербо-иконического сообщения содержит три или четыре последовательных элемента, объединенных общим смыслом. Каждый элемент содержит прямое указание на изучаемый предлог и ориентирован на произвольное запоминание. Значение предлога усваивается посредством анализа положения героя в пространстве. Таким образом, во время работы над графическими изображениями преимущественно задействован визуальный канал восприятия.

Обучающий модуль, средствами которого усваивается грамматическое явление, разделен на три блока: графические объекты; задания для первичного контроля понимания; тренировочные упражнения. Все панели, содержащие графические объекты и текст, расположены в один ряд. Текст, как правило, заключен в пузырь округлой формы с хвостом, направленным в сторону говорящего. Каждая серия последовательных изображений имеет четкую завязку, которая знакомит учащихся с местом действия и главным персонажем. Задание второго блока подразумевает установление взаимосвязи между текстовыми сообщениями и иллюстрациями. Первое задание предполагает аналитическо-сопоставительную деятельность с графической составляющей блока задания. Учащимся предлагалось сравнить единицы вербо-иконического сообщения и найти общее и отличительное в содержании. Вторая проблема, которую решают учащиеся – это корректное сопоставление иллюстрации с текстовым описанием ситуации на изображении. На этапе выполнения тренировочных упражнений формируется

целостный образ учебного процесса, включая предыдущие этапы, что позволяет реализовать начальную цель: мотивировать учащихся к изучению грамматической темы и повысить качество усвоения материала.

Результаты проведенной нами работы показали, что использование элементов книжной графики на этапе изучения грамматики немецкого языка значительно ускорило усвоение правила. Присутствие постоянного визуального образца положительно повлияло на процесс запоминания грамматических конструкций и употребление их в речи. Использование на уроке серии рисованных изображений стимулирует познавательную активность и удерживает внимание учащихся, а также поддерживает интерес к дальнейшему изучению немецкого языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин // 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 48 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
3. Филипович, И. И. Подходы к обучению грамматике иностранного языка / И. И. Филипович [Электронный ресурс] // Научный вестник ЮИМ. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-obucheniyu-grammatike-inostrannogo-yazyka>. – Дата доступа: 12.01.2019.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Архипов Д. В. Функционально-семантические особенности средств выражения модальности предположения в современном медиадискурсе	3
Гурина Н. М. Внутренняя форма научно-популярного текста (по данным психолингвистического эксперимента).....	6
Лисовская И. В. Основные семантически значения термина ‘law’ в английских устойчивых выражениях юриста	10
Лохницкая М. А. Источники заимствования наименований хранилищ древнеанглийским языком.....	12
Марудова А. С., Шакурова А. М. Сравнительно-сопоставительный анализ видовременной системы глагола в английском и туркменском языках	15
Мілач С. В. Адлюстраванне фаўністычнымі фразеалагізмамі маўленчай дзейнасці чалавека (на матэрыяле беларускай і нямецкай моў).....	17
Нестерук И. Ф. Функциональная специфика кореферентной номинации ...	20
Пилипенко С. А. Гендерный аспект в лексике немецкого языка	22
Рубанюк Э. В. Эллипс как неотъемлемый атрибут немецкоязычной печатной рекламы	24
Скоробогатая Т. И. Структурно-семантические особенности фразеологизмов с числовым компонентом в немецком языке	27
Торжок А. Г. Категория вида в древнеанглийском и древнеславянском языках	30
Ярошук М. В. Манипулирование как вид речевого воздействия в политическом дискурсе	33

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Гуль М. У. Запазычанні ў складзе беларускай педагагічнай тэрміналогіі	37
Грушова Л. Д., Кажекина Л. В., Бурак А. В. Развитие у студентов готовности и способности к иноязычной межкультурной коммуникации	39
Демчук А. С. Особенности и стратегии перевода названий фильмов с английского на русский язык	42
Zhmakina T. V. Enhancing global and intercultural competencies in Public Administration classes.....	45
Зуева Е. А. Сложносокращенные слова как результат словообразовательной универбации (на примере русского и белорусского языков).....	48
Тарасевич Н. А. Особенности построения билингвальной картины мира....	51
Тюшкевич О. В. Особенности формирования межкультурной компетентности иностранных студентов языковых специальностей университета	54

Филипчик Н. А. Необходимость изучения основ межкультурной коммуникации при подготовке переводчика	58
--	----

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Hrytsenko H. V. On Thematic Paradigm of Iris Murdoch's "Sandcastle"	62
Гулевич Е. В. Дон Кихот в восприятии В. Набокова: отрицая традицию	64
Дягель С.Н. Женские образы «Песни о Нибелунгах»: между язычеством и христианством.....	67
Жилевич О. Ф. «Паразиты сознания» Колина Уилсона как философско-аллегорический роман	71
Петровская В.А. Жанровые особенности английской средневековой баллады.....	74
Половцев Д. О., Гедрович Н. И. Берлинский текст в романе К. Ишервуда «Прощай, Берлин».....	76
Саиди А. Е. Структурная и функциональная специфика заглавий современного британского романа.....	79
Сальникова Е. Г. Галерея женских образов в романах С. Ахерн.....	82
Тищенко Ю. А. Описание природы в романах В. Вульф	85
Турковская Е. В. Романтический реализм в произведении Э. Т. А. Гофмана «Золотой горшочек»	88

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Важник О. Н. Развитие национального английского языка: ранняя история британских островов.....	92
Дмитрачкова Л. Я., Ковальчук М. И. Социокультурная компетенция в обучении подростков иностранному языку	95
Калилец Л. М. Социокультурный компонент формирования профессионально-ориентированной лексики у студентов неязыковых специальностей	99
Левонюк Л. Е. Роль текста как средства формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку.	103
Повх И. В. Изучение детской литературы США со студентами специальности «Дошкольное образование»	106
Рябых А. В. Развитие познавательного интереса учащихся на уроках иностранного языка с помощью национального и регионального материала	108
Светличная Л. Е. Использование коммуникативного подхода на занятиях по страноведению	111

Sidarchuk I. S., Glazkova T. K. Utilizing the potential of cross-cultural differences in teaching English to international students.....	113
Хоменко С. А., Васильева Т. И. Адаптационный кризис студентов-первокурсников: перспективы исследования	116
Ящук Т. С., Дмитрачкова Л. Я. Лингвокультурный концепт в научном дискурсе	119

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Вуконіа О. Р. Basic features of teaching Business English communication	123
Бобырь С. Л. О методической подготовке преподавателя иностранного языка в новых условиях	125
Борботько Л. А. Стратегии работы по обучению навыкам перевода в коммуникативно-ориентированном формате.....	129
Галуц Е. М. Учебные стратегии в освоении иностранного языка.....	130
Дробот Е. С. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку учащихся железнодорожного колледжа	133
Зозуля О. Л. Использование одноязычных толковых словарей в обучении профессионально-ориентированной лексике.....	137
Крючкова О. Н. Условия повышения качества процесса обучения иностранным языкам	140
Пархутик А. С. Развитие культуры иноязычного общения у подростков на уроках иностранного языка	142
Прокопюк О. В. Развитие поликультурной профессиональной языковой личности как цель обучения иностранному языку студентов технических специальностей	145
Пятигор Т. В. Переводческая компетенция как способность применения знаний	148
Романович Н. Н. Грамматическая компетенция как фактор создания иноязычной образовательной среды	151
Самойленко Н. Б. Научно-исследовательская деятельность студентов педагогического направления подготовки в рамках образовательных программ	153
Смолина С. В. Воспитательный аспект подготовки учителя иностранного языка.....	158
Якуш Е. И. Проблемы проектирования новых учебных планов (поколение 3+) (на примере факультета иностранных языков)	160

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Базылева И. С. Использование сервисов «облака слов» на занятиях по английскому языку в техническом вузе	163
--	-----

Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И. Когда невидимое становится видимым.....	165
Васильева М. В. Смешанное обучение иностранному языку на заочном отделении неязыкового вуза.....	168
Вознюк О. И. Эффективные приемы визуализации в обучении иностранному языку (видеофрагменты)	170
Иванюк Н. В. Проблемный подход в обучении иностранному языку в вузе	173
Ковалева Г. В. Карикатура как импульс к говорению	176
Лопатко А. Ю. Эффективность программы MyTestXPro в процессе обучения иностранному языку.....	179
Матусевич О. А., Ладутько Н. Ф. Реализация тестового контроля на занятиях по английскому языку в техническом вузе	182
Молчан О. К. К вопросу о применении массовых открытых онлайн курсов в обучении иностранному языку	185
Назарова Г. А. Использование короткометражных фильмов при обучении иностранному языку.....	187
Нестерчук Г. В. Использование элементов технологии позиционного обучения в процессе преподавания дисциплины «Профессиональное общение»... ..	190
Онищенко Е. А. Метод интеллектуальных карт как элемент системно-деятельностного подхода при обучении английскому языку в школе	193
Панасевич Т.Н. Технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, изучающих немецкий язык как иностранный	196
Петрочук Н. В. Использование технологии «Дебаты» на уроках немецкого языка (из опыта работы).....	199
Рощенко А. В. К вопросу об эффективности применения онлайн-ресурсов в обучении немецкому языку	203
Старовойтова Д. А. Формирование умений педагогического проектирования с использованием PowerPoint-презентаций у будущих преподавателей иностранных языков.....	206
Сикорская И. Л. Современные подходы к проектированию учебных занятий.....	210
Стеченко Т. А. Реализация гносеологического подхода при формировании информационной культуры будущих учителей иностранных языков	213
Хвощевская Л. Д., Рунцова Э. В., Кутыркина Т. П. Развитие критического мышления в смешанном классе	215
Шпаковская И. Н. Применение эвристических методов обучения во внеаудиторной работе по английскому языку	219
Шурина М. П. Пути преодоления трудностей понимания иноязычного текста, связанные с языковой формой сообщения	221

Демчук А. С. Реализация технологии онлайн-обучения слушателей грамматике английского языка	224
Осипов Е. Д. Информационно-коммуникационные технологии в обучении студентов профильных специальностей грамматике немецкого языка.....	227
Стельмашук А. И. Графическая наглядность в обучении учащихся грамматике немецкого языка.....	230

Отв. редактор – Е.Г. Сальникова