

Вышеназванные компетенции можно сформировать в процессе работы над аутентичными текстами по своей специальности с целым комплексом коммуникативных заданий, являющихся средством целенаправленного управления учебной деятельностью. Следует подчеркнуть, что одного только понимания текста или извлечения информации из текста недостаточно. Студент должен научиться четко передавать необходимую информацию, уметь компетентно ответить на поставленные вопросы и т. д.

Целью обучения говорению на основе профессионально ориентированных текстов, с точки зрения специалистов, является не только обучение пониманию кем-то созданных текстов, но и умение создавать/порождать собственную речь, без чего невозможно реальное общение.

Вполне понятно, что полученных языковых знаний для обеспечения общения на иностранном языке недостаточно. Использование высказывания (текста) как средства общения имеет смысл в конкретном коммуникативном пространстве, где оно приобретает функцию конкретного речевого действия. Здесь важную роль играют решение коммуникативных задач, которые необходимо применять на занятиях.

Нужно отметить и важность междисциплинарных связей: невозможность преподавания иностранного языка в отрыве от преподавания профилирующих дисциплин. При этом тесная синхронизация и взаимосвязь между курсом иностранного языка и профилирующими дисциплинами позволит обеспечить преемственность и успешность овладения профессиональной иноязычной лексикой, выработку навыков во всех видах речевой деятельности и, прежде всего, навыков чтения, реферирования и аннотирования текстов по специальности.

РАЗЛИЧИЯ В СПОСОБАХ СООБЩЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ СОСТОЯНИИ ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ, РУССКИХ И БЕЛОРУССКИХ ПОВЕСТЕЙ)

Казанкова Е. А., Белорусский государственный университет

1. Авторское сопровождение, сообщающее об эмоциональном состоянии персонажа, и его лексические маркеры. В авторском сопровождении (далее — АС) может быть представлена различная информация: а) информация об иллокуции речевого акта (далее — РА); б) информация о паралингвистической составляющей РА; в) информация об эмоциональном состоянии персонажа; г) информация о сопутствующих несемiotических движениях персонажа; е) прочая информация. Для исследуемых текстов характерны следующие способы сообщения информации о внутреннем состоянии персонажа: 1) собственно глаголы эмоционального состояния (*удивиться, обрадоваться, смутиться, огорчиться, обидеться, изумляться, не супакойвацца, разгубіцца, здзівіцца, занепакойцца, пакрыўдзіцца, спалохацца, сярдаваць*); 2) словосочетания, описывающие внутреннее состояние персонажа (*зайтись от ярости, испытать облегчение, в сильном огорчении, вырвалось с тоской, не знаходзіць слоў ад абурэння*); 3) лексемы

с семантическими компонентами 'смех', 'плач', 'вздохи', 'фырканье', (*смеяться, плакать, фыркать в значении 'сердиться, брюзжать, выражая недовольство', вздохнуть, усмехнуться, хмыкнуть, усхливать, засмываяца*); 4) сочетания глаголов речи (*сказать, спросить, ответить*) с наречиями, в семантике которых содержится компонент эмоции (*расстроено, радостно, с ужасом, ехидно, злорадно, твердо, строго 'сурово', грустно, спокойно, возбуждена, радасна, разгублена, трывожна, з трапяткой дзявочай пшычотай, ernsthaft 'серьезно', freundlich 'приветливо'*).

Если в АС представлены глаголы, не называющие эмоции, но для которых в толковом словаре имеется такое значение, то они также квалифицируются как АС, сообщающие информацию об эмоциях, например, в следующем примере глагол взвиться выступает в значении «возмутиться, рассердиться»: *Да не хочет он, не хочет, сколько раз я тебе говорила, Марья Игнатьевна!* — взвилась Нинка. АС сообщает об эмоциональном состоянии также в случаях, когда описывается тон героя, так как лексема тон выступает в значении «характер звучания речи, манера произношения, выражающие чувство говорящего, его отношение к предмету речи и т. д.»: *Der Ton, in dem Ruth «Danke, gut» sagte, war mir neu, es lag eine Steifheit und Unsicherheit darin, die ich an ihr nicht kannte, sie wirkte nervös und schwierig, und um ihren Mund lag ein angespannter Zug.* Тон, которым Рут сказала: «Спасибо, хорошо», — был для меня новым, в нем была какая-то натянутость и неуверенность, которых я в ней не знала, она производила впечатление нервного и тяжелого человека, уголки ее губ были напряжены».

2. Чем обусловлены различия в продуктивности АС с информацией об эмоциональном состоянии персонажа? Для исследуемых произведений характерна различная частота употребления АС, характеризующего внутреннее состояние героя в момент речи. Результаты исследования показали, что удельный вес данного АС не зависит ни от типа, ни от характера повествования, ни от межъязыковых различий. Скорее, высокая употребительность АС с информацией об эмоциональном состоянии героя, как, например, в повестях Улицкой, Кадетовой и Герман, обусловлена индивидуально-авторской манерой письма. В указанных произведениях информация об эмоциональном состоянии является важнейшим способом экспликации психологически подводных, невидимых аспектов речи.

3. Различия в способах сообщения информации об эмоциональном состоянии персонажа. Результаты нашего исследования показали, что в художественных произведениях на трех языках автор сообщает о внутреннем состоянии героя разными способами. Так, в немецких произведениях в АС полностью отсутствуют собственно глаголы эмоционального состояния, тогда как в русских и белорусских текстах этот способ ввода речи героев весьма распространен. Указанные различия проистекают из-за различий в языках. Высказывания с глаголами, сообщающими об эмоциональном состоянии персонажа, демонстрируют специфические конструкции, которые отсутствуют или минимально представлены в других языках, т. е. указанные различия проистекают из различий в языках. Большинство русских высказываний такого типа не может быть переведено на немецкий язык без существенного изменения синтаксической структуры. Такие конструкции могут быть описаны в терминах семантико-синтакси-

ческих отношений в большей степени, чем при помощи терминов лексической полисемии, так как значение 'произносить высказывание' содержится не в глаголе эмоционального состояния, а выражено через самую синтаксическую конструкцию прямой речи. Отсутствие указанного способа в немецких произведениях компенсируется большим удельным весом сочетаний глаголов без специфической характеристики речевого намерения говорящего *sagen* 'сказать', *sein* 'быть' и *werden* 'становиться, делаться, быть' со словами-определителями, при помощи которых выражено эмоциональное состояние: «*So, antwortete Bamberg und war sichtlich enttäuscht.* = "Так", — ответил Бамберг и был явно разочарован».

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Караичева Т. В., Белорусский государственный университет

Стандарт специальности «международные отношения» предполагает сформированность таких профессиональных и академических компетенций, как умение составлять обзоры и рефераты по иностранным информационным материалам, готовить доклады и материалы к презентациям, проводить анализ актуальных проблем внешней политики на основе различных информационных источников, проводить поиск информации по различным информационным каналам и обеспечивать ее точность, систематизировать и обобщать эмпирическую информацию, вести библиографическую работу. Эти задачи требуют владения навыками анализа и синтеза информации, получаемой из письменной и устной речи (а также, невербальных источников), что возможно только при устойчивых умениях взаимосвязанных видов речевой деятельности, прежде всего, чтения.

Обучение чтению как базовому виду речевой деятельности всегда занимало особое место в формировании профессиональных аналитических навыков специалиста-международника. Уже ставшие традиционными предтекстовые и послетекстовые задания в изучающем чтении, вопросы, контролирующие понимание в режиме ознакомительного чтения, и другие виды заданий, специфические для каждого вида чтения, обычно связываются с различными типами текстов.

Однако, освоение вышеуказанных умений представляется более эффективным при сочетании различных режимов чтения на базе достаточно объемного текста и дополнении их другими видами заданий на развитие необходимых навыков в других видах речевой деятельности.

Предполагаемая методика позволяет в течение одного занятия потренировать навыки 3 видов: чтения, навыки аудирования, навыки монологической и диалогической речи, а также языковые навыки (лексические, словообразовательные, этимологические и грамматические). Развитие навыков письма, как правило, относится на последующее домашнее задание, но при определенных условиях (достаточно краткий, но информативный текст; 4 учебных часа подряд) может проводиться и в рамках того же занятия. Осуществляется также тренировка первичных навыков перево-