Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

Сборник материалов республиканского научно-практического семинара с международным участием
«*Инновационные технологии в современной парадигме языкового образования*»

Минск, 26 октября 2012 г.

Минск
«Издательский центр БГУ»
2013

Под редакцией

О.И. Уланович, зав. каф. теории и практики перевода гуманитарного факультета БГУ, кандид. психол. наук, доц.

Рекомендовано к печати Советом гуманитарного факультета Белорусского государственного университета

Традиции и инновации в исследовании и преподавании языков: материалы республиканского науч.-практ. семинара, Минск, 26 окт. 2012 г. / Белорус. гос. ун-т; под ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – 192 с.
ISBN 978-985-476-926-4

В сборнике освещаются актуальные проблемы современного научного знания в области лингвистики: анализируются общие вопросы национально-культурной специфики речевого поведения языковой личности, рассматриваются различные аспекты современного литературоведения и переводоведения, предлагаются интересные методические решения совершенствования преподавания иностранного языка в школе и вузе.

Адресуется преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам.

© БГУ, 2013

ЧАСТЬ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лобанов А.П.
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

ВЕРБАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время психология интеллекта переживает определенную научную революцию в ее куновском понимании, суть которой заключается в смене научных парадигм. Переход осуществляется от парадигмы интеллекта, основанной на иерархии способностей, к парадигме ментального опыта. В результате ментальные репрезентации и когнитивные структуры стали рассматриваться в качестве носителя интеллекта и его критерия. Понятие критерия «Словарь иностранных слов» (1986 г.) трактует как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Исследования взаимосвязи интеллекта и черт личности наиболее перспективны в методологии метакогнитивизма. Метакогнитивные знания, согласно Дж. Флейвеллу, знания о знаниях и методах их получения, а также представления человека о самом себе. Метакогнитивизм, с одной стороны, не противопоставляет интеллект и личность, с другой стороны, задает вектор интеллектуального и личностного развития.

В нашем исследовании приняли участие 60 студентов 2 курса. Для диагностики индивидуального интеллекта мы использовали авторскую методику «Ведущий способ группировки», личностных особенностей – «Пятифакторный личностный опросник» («Большая пятерка») Р. МакКрае и П. Коста в адаптации Х. Тсуйи и А. Б. Хромова. Для статистической обработки эмпирических данных мы использовали коэффициент корреляции r-Пирсона. При интерпретации полученных данных мы будем учитывать все многообразие коэффициентов корреляции, включая статистически значимые связи между суммарными показателями вербального конкретного и абстрактного интеллекта и их показателями по сериям и значениями балльных оценок по суперфакторам и первичным факторам личностного опросника.

Обсуждение результатов исследования. На основании диагностики структуры и динамики развития вербального интеллекта студентов было установлено доминирование показателей абстрактного интеллекта, что соответствует возрастной норме. Средний показатель абстрактного интеллекта – 7,6; конкретного интеллекта – 4,1.

Показатели развития черт личности в основном находятся на полюсе высоких оценок. У испытуемых более выражена интроверсия, обособленность, импульсивность и практичность, а также в умеренной степени эмоциональная неустойчивость. Самые высокие значения демонстрирует суперфактор «экспрессивность – практичность» (57,08), самые низкие – «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» (49,67).

Между факторами вербального интеллекта и суперфакторами «Большой пятерки» были обнаружены следующие корреляции. Абстрактный интеллект коррелирует с суперфакторами «интроверсия» (r_{P4}=0,31; r_{P5}=0,29; r_{SP}=0,29 при $p<0,05$) и «обособленность» (r_{P4}=0,27). Напротив, конкретный интеллект студентов взаимосвязан с суперфакторомн «импульсивность» (r_{AS5}=0,26) и «эмоциональная неустойчивость» (r_{AS2}=0,30; r_{AS3}=0,27). При этом факторы вербального интеллекта имеют корреляцию с противоположными полюсами суперфактора «экспрессивность – практичность» (r_{AS3}=0,26; r_{P4}=-0,26). В результате можно утверждать, что доминирование одного из факторов вербального интеллекта имеет свои личностные корреляты на уровне суперфакторов названного выше опросника.

Для носителей абстрактного интеллекта в большей степени характерно отсутствие уверенности в отношении правильности своего поведения; большая опора на собственные силы и желания, чем на взгляды других людей; предпочтение абстрактных идей конкретным явлениям действительности. Как и другие интроверты, они обладают ровным, несколько сниженным фоном настроения, озабочены своими личными проблемами и переживаниями. Такие люди обычно сдержанны, замкнуты, избегают рассказывать о себе, не интересуются проблемами других людей. Они предпочитают книги общению с другими людьми. Интроверты отдают предпочтение теоретическим и научным видам деятельности. В учебе они достигают более заметных успехов, чем экстраверты. Недоверие к первичным побуждениям и увлечениям позволяет им строго контролировать свои чувства, легче переносить однообразие в деятельности и эффективнее работать в спокойной обстановке. Они любят планировать свое будущее, всегда взвешивают свои поступки, более чувствительны к наказанию, чем к поощрению.

Более выраженная корреляция абстрактного интеллекта с суперфактором «обособленность» добавляет к характеристике таких людей стремление быть независимыми и самостоятельными. Свои интересы они ставят выше интересов других людей и всегда готовы их отстаивать в конкурентной борьбе. Такие люди обычно стремятся к совершенству. Обладая выраженной практичностью, они достаточно реалистичны и хорошо адаптированы в обыденной жизни. Негибкие и неартистичные, они не любят резких перемен, предпочитают постоянство и надежность. По мнению авторов опросника, к жизненным событиям, такие люди подходят с логической меркой, исходя из рациональных объяснений и практической выгоды.

Студенты с конкретным интеллектом в большей степени импульсивны, эмоционально неустойчивы и экспрессивны. Для них характерны естественность поведения и беспечность как следствие определенных проблем с волевой саморегуляцией. Они, как правило, живут одним днем, не заглядывая в свое будущее. При этом такие люди самодостаточны и уверенны в своих силах, к жизни они относится как к игре, совершая поступки, за которыми окружающие видят проявление легкомыслия.

Они чаще доверяют своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу, мало обращают внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегает рутинной работы. Это эмоциональные, с хорошо развитым эстетическим и художественным вкусом люди.

На уровне первичных факторов вербальный конкретный интеллект коррелирует с поиском впечатлений (r_{AS1}=-0,28; r_{AS3}=0,31), отсутствием настойчивости (r_{AS4}=-0,25; r_{AS5}=-0,28), беззаботностью (r_{AS2}=-0,25; r_{AS7}= -0,25), эмоциональной комфортностью (r_{AS2}=-0,30; r_{AS3}=-0,28), самодостаточностью (r_{AS2}=-0,26; r_{AS3}=-0,29) и консерватизмом (r_{AS7}=0,28). В свою очередь, абстрактный интеллект – с соперничеством (r_{P6}=-0,27; r_{P7}=-0,26; r_{SP}=-0,25), отсутствием тревожности (r_{P4}=-0,28) и артистизма (r_{P4}=-0,53; r_{P5}=-0,52 при $p<0,001$; r_{P6}=-0,32; r_{P7}=-0,36 при $p<0,01$; r_{SP}=-0,44 при $p<0,001$), сенситивностью (r_{P2}=0,26). Личностные корреляты факторов вербального интеллекта во многом согласуются с характером их носителей: тематических (пространственно-темпоральных) и категориальных репрезентаций.

Косвенно о соотношении вербального интеллекта и черт личности позволяют судить результаты факторного анализа когнитивного мониторинга обучения студентов. В общей сложности 47 переменных образовали 8 факторов (59% объясняемой дисперсии). Конкретный интеллект с положительной нагрузкой (0,25) вошел во второй фактор (F2) и с отрицательной нагрузкой – в шестой (-0,48). Абстрактный

интеллект – в третий (0,59). Суперфакторы личностного опросника соответственно – в F1 («практичность» – 0,71; «интроверсия» – 0,54), в F2 («эмоциональная неустойчивость» – -0,76; «интроверсия» – 0,40; «импульсивность» – 0,32), в F3 («эмоциональная неустойчивость» – -0,29), в F4 («обособленность» – -0,55; «импульсивность» – -0,25), в F6 («обособленность» – 0,29), в F7 («импульсивность» – 0,67) и в F8 («обособленность» – 0,26).

По совокупности первых переменных факторы получили следующие наименования: F1 «Эмпатическое познание» (образное мышление (0,76) по методике «Профиль мышления» Дж. Брунера, суперфактор «практичность» (0,71) и эмпатия (0,71) по тесту «Эмоциональный интеллект» Н. Холла); F2 «Эмоциональная регуляция» (управление своими эмоциями (0,77) по Н. Холлу, суперфактор «эмоциональная неустойчивость» (-0,76), эмоциональность (-0,71) по тесту «Темперамент и социотипы» Хейманса), F3 «Социальный и абстрактный интеллект и поленезависимость» (композитная оценка (0,86) по методике «Исследование социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена, SP (0,59) и поленезависимость (0,60) по тесту «Скрытые фигуры» Л. Терстоуна), F4 «Интеллектуальная регуляция и привязанность» (интеллектуальный подход к решению проблем (0,82) по «Анкете преференции» Н.А. Аминова и М.-Ж. Шалвен и суперфактор «обособленность», -0,55), F5 «Аффективный подход к решению проблем» (Ш2 (0,83) и Ш4 (-0,75) по Н.А. Аминова и М.-Ж. Шалвен), F6 «Ш1(0,65) и вторичность (0,63 по Хеймансу)», F7 «Импульсивность (0,67) и ведущая репрезентативная система (0,48)» и F8 «Визуально-аудиальная репрезентация» (0,73 и -0,73).

Ниже мы остановимся на характеристике тех факторов, которые одновременно включают и вербальный интеллект, и суперфакторы Р. МакКрае и П. Коста. Конкретный интеллект студентов эффективно функционирует при условии наличия эмоциональной неустойчивости (-0,76), интроверсии (0,40) и импульсивности (0,32). Сопутствующими ему переменными также являются эмоциональный интеллект (0,59), эмоциональность (-0,71), активность (0,51) и вторичность (0,44) по тесту Хейманса, интолерантность в межличностных отношениях (-0,63).

Эффективность функционирования абстрактного интеллекта взаимообусловлена высокими показателями социального интеллекта (0,86) и низкими значениями эмоционального интеллекта (-0,25). В структуру этого фактора входят следующие переменные: поленезависимость (0,60), интолерантность к неопределенности (-0,30), эмоциональная неустойчивость (-0,29) и 3 типа мышления (образное,

знаковое и символическое) по тесту Дж. Брунера (с одинаковой нагрузкой 0,25).

Определенный интерес представляют результаты факторного анализа с точки зрения формирования системных, инструментальных и межличностных компетенций у студентов-психологов. Компетенции компактно представлены в структуре двух факторов: в F1, что свидетельствует о роли эмпатического познания, интроверсии и активности, и в F7 наряду с импульсивностью, познанием результатов поведения и выраженностью ведущей репрезентативной системы.

Результаты проведенного нами исследования в целом отражают взаимосвязь показателей интеллектуального и личностного развития и обусловленность этой связи уровнем развития интеллекта.

О.И. Уланович
Белорусский государственный университет, Минск

ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

Обосновывая содержательные и инструментальные компоненты иноязычного образования структурно-семантическими особенностями системы изучаемого языка и социокультурными аспектами иноязычной речевой практики, современная лингводидактика, если не явно, то косвенно игнорирует факт детерминирующей роли в успешности изучения иностранного языка собственно языковой личности – учащегося как субъекта жизни (психической и социальной), субъекта развития, субъекта речевой деятельности.

Приписывание неудач в овладении учащимися арсеналом иноязычных средств и формировании речи недостаткам лингводидактических методов вполне обосновано. Однако поиск оптимальных способов организации иноязычного развития учащихся имеет все шансы превратится в бесконечный и слабо продуктивный процесс в случае игнорирования психической стороны развития субъекта. При обучении иностранному языку ведущим психо-социальным механизмом формирования соответствующих компетенций является языковая способность.

Отсутствие единства терминологического определения данного явления и его референтной области, а также размытость представлений о структуре и компонентах языковой способности объясняют тот факт, что этим понятием, как правило, оперируют только в случае оправдания

неудач в изучении иностранного языка. Предлагаемая нами структура языковой способности позволяет использовать ее как оптимальную модель владения языком (родным или иностранным), тем самым определяя основные направления обучения языку с целью формирования соответствующих компетенций.

Определяя достаточно широко языковую способность как психофизиологически обусловленный, но социальный механизм, позволяющий овладеть и владеть языком, предлагаем рассмотреть вполне конкретную и четкую ее трехаспектную структуру. Анализ языковой способности в контексте когнитивно-языкового развития человека позволяет выделить следующие ее структурные составляющие: *языковой механизм* – способность овладеть языком, *языковая организация человека* – ментальная репрезентация и организация в сознании языкового материала и норм его функционирования в коммуникации, *речевой механизм* – способность осуществлять речевую деятельность: продуцировать и воспринимать речевые высказывания.

Рассмотрение *языкового механизма* предполагает выяснение вопроса, отличаются ли люди в своей способности к изучению иностранных языков. Как утверждает Д.Л. Спивак, «каждый человек способен к овладению любым языком», ссылаясь при этом на высказывание И.А. Зимней: «Феномена лингвистической безнадежности для нормального человека не существует» [2, с. 13]. Важнейшим при этом аргументом выступает факт овладения человеком его родным языком: языковой механизм (как диалектическое единство природного и социального) себя уже обнаружил единожды в формировании языкового сознании при овладении родным языком. При этом есть основания говорить об обладании разными людьми большей или меньшей способностью к овладению иностранным языком, что детерминировано наследственными различиями интеллектуальных возможностей. Это, в свою очередь, вовсе не выступает противопоказанием к изучению иностранных языков, но определяет его для некоторых учащихся как более трудоемкий и энергоемкий процесс.

Языковая организация человека как аспект языковой способности предполагает определенное содержание и организацию «лингвистического архива» в сознании изучающего язык (или носителя языка). Верное «архивирование» языкового материала обеспечивает прочность его сохранения, быструю активацию и извлечение из памяти, активность использования в речевой деятельности.

В языковой организации человека можно выделить ряд *компонентов* языкового знания. *Фонетический компонент* представлен ментальной подсистемой эталонов звуков языка как графически-акустически-артикуляторных образов языковых знаков. Благодаря исследованиям в свое время А.Р. Лурия с использованием ассоциативного эксперимента популярна и эмпирически подтверждена идея внутренней организации лексикона (*лексический компонент*) в виде семантических ассоциативных полей. *Грамматический компонент* предполагает хранение процедурных знаний морфологической и синтаксической связности языковых единиц. Стереотипность речевого поведения человека в типичных коммуникативных ситуациях позволяет выделить *семантический компонент* языковой организации человека – архив альтернативных моделей речевого поведения с учетом социального статуса, роли личности и коммуникативного контекста.

Третий аспект языковой способности – *речевой механизм* – выступает реализацией человеком его языковой способности для целей коммуникации и мышления, что проявляется в способности порождать и воспринимать речь (тексты). В тезисной форме высказанные идеи А.А. Леонтьева [1] позволяют предложить следующую модель проявления контрольной функции сознания в работе речевого механизма. Смыслосодержательная сторона речи находится в поле *актуального осознания*. На уровне *сознательного контроля* осуществляется подбор лексических единиц, соответствующих речевой ситуации и коммуникативному намерению. Грамматико-синтаксическое конструирование речи осуществляется на уровне *бессознательного контроля*. Фонация полностью бессознательна.

Рассмотрение предлагаемой структуры языковой способности как эталонной модели владения языком объясняет важность многоаспектного развития языковой способности и определяет ключевые направления методической работы педагога. Правильная организация языковых знаний – структурирование лингвистического архива, а также достижение работы контрольной функции сознании на указанных уровнях речевой деятельности с учетом строго пропорциональной степени включенности сознательного / бессознательного обеспечат формирование у учащихся языковой и коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка – оптимально функционирующего иноязычного речевого механизма как на формально-языковом, так и на коммуникативно-речевом уровнях.

Литература

1. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
2. Спивак, Д.Л. Как стать полиглотом / Д.Л. Спивак. – Л.: Лениздат, 1989. – 144 с.
3. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб. пособие / О.И. Уланович. – Мн.: Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.

Валуйская Т.Л.
Белорусский государственный педагогический университет, Минск

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА СТУДЕНТОВ: МЕЖДУ КРЕАТИВНОСТЬЮ И ИНТЕЛЛЕКТОМ

Стремительное развитие информационных технологий, возрастающая доступность источников информации, которая далеко не всегда является достоверной, предъявляет повышенные требования к познавательной активности современных студентов. Ядром познавательной активности является инициатива.

К.А. Абульханова определяет инициативу как «свободную, отвечающую потребностям субъекта форму самовыражения, побудительный аспект деятельности, общения, познания» [1]. Конкретные инициативы субъекта являются формой проявления инициативности в различных областях и ситуациях. А.Н. Поддьяков, который посвятил свое диссертационное исследование проблеме исследовательской инициативности, отмечает ее два важнейших компонента: а) активное творческое отношение личности к миру, основанное на внутреннем, добровольном побуждении к изобретению новых способов действий и видов деятельности; б) способность к этим самостоятельным начинаниям и творческому мышлению [4, с. 16 – 17].

Весьма продуктивным и породившим множество исследовательских работ по проблеме инициативности явился подход А.И. Крупнова. В его научной школе инициативность рассматривается как одно из базовых свойств индивидуальности в единстве динамического, мотивационного, регуляторного, эмоционального и продуктивного компонентов [3, с. 9]. А.С. Жарикова отмечает, что «инициативность – это не только способ жизнедеятельности человека, это базовая предпосылка развития всей системы психических процессов, состояний и свойств личности. Инициативность является одной из детерминант, стимулирующих

и обеспечивающих самоактуализацию личности, ее личностный и творческий рост, профессиональную успешность» [3, с. 3].

Интеллектуальная инициатива как критерий интеллектуальной активности личности, представляет собой «нестимулированное извне продолжение мышления за пределами ситуативной заданности» [2]. Она стала предметом многолетних исследований Д.Б. Богоявленской и ее последователей. И.А. Сусоколовой, И.А. Петуховой, П.Т. Тюрина и др. Под интеллектуальной инициативой мы будем понимать самостоятельное изменение субъектом способа деятельности в условиях, в которых это изменение не требуется для получения результата, но позволяет оптимизировать процесс деятельности. Критерий наличия или отсутствия интеллектуальной инициативы является необходимым и достаточным для того, чтобы считать деятельность творческой. По мнению Д.Б. Богоявленской, проявление интеллектуальной инициативы в специально сконструированной экспериментальной ситуации однозначно свидетельствует в пользу наличия у индивида творческих способностей.

Данное исследование было проведено с целью изучения индивидуальных различий студентов гуманитарных специальностей, проявивших и не проявивших интеллектуальную инициативу. В исследовании применялись следующие методики: с целью определения интеллектуальной инициативы студентов – авторская методика «Планиметрия», основанная на принципах «Креативного поля» Д.Б. Богоявленской, для диагностики невербального интеллекта – «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» (сокращенный вариант), для диагностики психометрической невербальной креативности – «Модифицированные креативные тесты Вильямса: CAP», адаптированные Е.Е. Туник. Общий объем выборки данного исследования составил 253 человека.

Большинство студентов – 169 человек, выполняя задания методики «Планиметрия», действовали по образцу. А 84 студента по собственной инициативе предложили новые релевантные задачам и более экономные способы выполнения заданий. Таким образом, студенты были объединены в две группы: проявивших и не проявивших интеллектуальную инициативу. Группы сравнивались по показателям интеллекта и креативности с использованием критерия Манна-Уитни для двух независимых выборок. Статистически значимые различия между группами были выявлены как по общему уровню интеллекта ($U=4454,000$ при $p=0,000001$), так и по успешности выполнения серий C ($U=5373,000$ при $p=0,001466$), D ($U=5490,000$ при $p=0,001727$), E ($U=4900,500$ при $p=0,000040$). Наиболее сложные задания содержатся

в серии Е. Сам Дж. Равен считал успешность выполнения заданий данной серии показателем способностей к научной деятельности. Именно эта серия обладает наибольшим потенциалом для дифференциации интеллектуально инициативных студентов. Таким образом, студенты с более высоким уровнем интеллекта значимо чаще демонстрируют интеллектуальную инициативу. Однако встречаются студенты со средними интеллектуальными способностями, демонстрирующие интеллектуальную инициативу, и студенты с высоким и очень высоким уровнем интеллекта, предпочитающие действовать по образцу. Эти результаты хорошо согласуются с данными, полученными самой Д.Б. Богоявленской.

Результаты сравнения контрастных групп по уровню психометрической креативности свидетельствуют об отсутствии статистически значимых различий между ними по беглости, гибкости, оригинальности и разработанности мышления, а также способности давать оригинальные названия и общему уровню. В монографии Д.Б. Богоявленской приведены итоги исследования по тесту Е.П. Торренса, согласно которым уровень интеллектуальной активности не коррелирует значимо с психометрической креативностью. Значимые различия между выборками студентов, проявивших и не проявивших интеллектуальную инициативу, касаются личностных творческих характеристик, названных самим Ф.Е. Вильямсом аффективно-чувственными [5, с.12]. Это различия в уровне любознательности (U=5794,000 при p=0,016802), склонности к сложным идеям (U=5964,000 при p=0,037689), уровне развития воображения (U=5994,000 при p=0,043249), и общем уровне развития творческих личностных характеристик (U=5595,000 при p=0,006079). Таким образом, интеллектуально активные студенты более любознательны, имеют склонность к сложным идеям, обладают более развитым воображением, чем студенты, не демонстрирующие интеллектуальную инициативу. Лишь по уровню склонности к риску различия между группами не достигли уровня статистической значимости (U=6025,000 при p=0,050403).

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что интеллектуально инициативные студенты, по собственному почину открывающие новые способы деятельности, обладают более высоким уровнем интеллекта и осознают себя более творческими личностями. Однако их творческое мышление характеризуется не дивергентностью – распространением вширь, а движением в глубинные слои ситуации, к самому лучшему, но не единственно возможному решению. Как конвергентность, обогащенная дивергентностью.

Литература

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара.: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
3. Жарикова, А.С. Соотношение инициативности и креативности личности: автореф … дисс. канд. психол.наук: 19.00.01 / А.С. Жарикова. – М., 2011. – 22 с.
4. Поддьяков, А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дисс… д-ра психол. наук: 19.00.07 / А.Н. Поддьяков. – М., 2001. – 350 с.
5. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

Шульга О.К.
Гродненский государственный университет, Гродно

ВЕРБАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Современное образование требует от студентов овладения не только определенными знаниями, умениями и навыками, но и творческим подходом к будущей профессиональной деятельности, развития устойчивых познавательных интересов и потребности в постоянном самообразовании. Процесс, который строится по схеме транслирования определенных знаний и всеобщего формирования профессиональных умений, является неэффективным, так как не учитывает психологических закономерностей развития личности. Целью профессионального образования должно быть изменение действующего субъекта, развитие его потенциальных и скрытых возможностей, превращение его в активного участника познания окружающего мира и самого себя, способного взять ответственность за все происходящее внутри и вокруг него. Очевидна практическая значимость исследования специальных способностей, которое должно быть направлено на изучение и выявление элементов, составляющих основу психического содержания способностей и выступающих условиями профессионального самоопределения и развития.

Обычно при изучении способностей сравнивают успехи человека в деятельности. Однако в настоящее время ученые выделяют не только

отражательно-репродуктивный уровень развития способностей, который оценивает быстроту и легкость усвоения учебного материала, но и *отражательно-творческий*, характеризующийся созданием новых оригинальных продуктов или результатов деятельности [1]. Следовательно, основным критерием оценки специальных или профессиональных способностей является не правильное количество выполненных заданий, а индивидуальный, неповторимый способ или прием их решения.

В отношении креативности, как творческой способности, В.Н. Дружинин выделяет два периода или фазы развития: 1) развитие общей «творческости», определяющей творческий характер поведения детей дошкольного возраста; 2) развитие «специализированной креативности», связанной с определенным видом деятельности человека [2]. Таким образом, структура способностей к освоению любой деятельности может включать как общие, так и специфические свойства личности.

Креативность, проявляющаяся в исследовательской творческой активности (обнаружение нового, постановка и решение проблем), в достижении оригинальных решений, в возможности прогнозирования и предвосхищения, в способности к созданию идеальных эталонов, является неотъемлемым компонентом способностей и одаренности. Показателями развития творческих способностей у студентов могут являться: высокая познавательная активность, любознательность к изучаемому предмету, легкость усвоения нового, стремление к творчеству в различных формах учебной деятельности, положительное отношение к себе и к другим людям, эмоциональная стабильность, саморегуляция, нацеленность на успех, получение удовольствия от процесса творчества [3; 4].

В проведенном нами исследовании вербальной креативности как составляющей языковых и речевых способностей приняли участие 125 студентов языковых специальностей. Выполняя методику «Буриме» на родном языке, испытуемым необходимо было прослушать начало ритмической фразы и предложить несколько вариантов ее завершения, что позволяло оценить вербальную их креативность. Методики «Буриме 1», «Буриме 2» и «Буриме 3» на иностранном языке определяли степень владения иноязычным вербальным материалом, уровень развития оперативной вербальной памяти на иностранном языке, чуткость к звуковым, семантическим и ритмическим свойствам слова и фразы на иностранном языке (чувство речевого ритма), вербальную креативность. При выставлении баллов по результатам выполнения методик учитывалось, в первую очередь, количество

предложенных вариантов (креативность и продуктивность речевой деятельности).

Для определения того, является ли вербальная креативность значимым компонентом языковых и речевых способностей использовались два способа верификации экспериментальных данных с помощью методов математической статистики: 1) нахождение корреляционных зависимостей экспериментальных данных с практическими результатами речевой деятельности на иностранном языке по оценке преподавателей-экспертов; 2) сравнение результатов исследования «высокоуспевающих» и «низкоуспевающих» студентов с расчетом значимых различий между средними показателями с помощью t-критерия Стьюдента.

Анализ экспериментальных данных позволил установить значимые различия между результатами выполнения «высокоуспевающими» и «низкоуспевающими» студентами методик «Буриме» ($p<0,001$), «Буриме 1» ($p<0,001$), «Буриме 2» ($p<0,001$), «Буриме 3» ($p<0,001$).

То, что вербальная креативность является условием успешного освоения иностранного языка, подтверждается результатами корреляционного анализа показателей уровня выполнения всех видов речевой деятельности с показателями выполнения соответствующих методик: аудирования ($r = 0,48 – 0,60$; $p<0,01$), говорения ($r = 0,52 – 0,59$; $p<0,01$), чтения ($r = 0,51 – 0,62$; $p<0,01$) и письма ($r = 0,52 – 0,59$; $p<0,01$).

Методики «Буриме», оценивающие способность создавать элементы языкового творчества, как на родном, так и на иностранном языках, оказались валидными для определения уровня развития фонематического слуха, так как показатели выполнения этих методик установили высокие корреляционные связи со всеми показателями выполнения заданий, определяющих уровень развития фонематического слуха ($r = 0,53 – 0,55$; $p<0,01$). То, что вербальная креативность является некомпенсируемым компонентом языковых и речевых способностей, подтверждается значимыми корреляционными связями с показателями других компонентов способностей: оперативной памяти ($r = 0,35 – 0,67$; $p<0,01$), слуховой памяти ($r = 0,33 – 0,59$; $p<0,01$), музыкального слуха ($r = 0,21 – 0,42$; $p<0,05$-$0,01$) и чувства ритма ($r = 0,32 – 0,49$; $p<0,01$).

Следует обратить внимание на высокозначимые связи показателей вербальной креативности с показателями уровня развития оперативной памяти на родном языке ($r = 0,41 – 0,45$; $p<0,01$) и на иностранном языке ($r = 0,63 – 0,72$; $p<0,001$), слуховой памяти ($r = 0,54 – 0,55$; $p<0,01$). На уровне $p<0,01$ обнаружены связи с результатами выполнения тестов на составление диалогов ($r = 0,58$), перевод слов и предложений ($r = 0,28$-

0,68), динамические картинки (r = 0,60), перевод пословиц (r = 0,28-0,35), составление предложений по картинке (r=0,60), устойчивость внимания (r = 0,49 – 0,51). Анализ этих взаимосвязей подтверждает включенность вербальной креативности в структуру способностей, так как высокий уровень ее развития определяет успешность понимания и построения иноязычного высказывания. По уровню развития вербальной креативности (низкому, среднему, высокому) можно прогнозировать успешность речевой деятельности на иностранном языке.

Таким образом, вербальная креативность является компонентом структуры языковых и речевых способностей, так как определяет успешность всех видов речевой деятельности на иностранном языке, что подтверждается корреляционным анализом оценок успешности освоения иностранного языка с показателями выполнения вышеперечисленных методик.

При равных условиях обучения способности субъектов учебной деятельности развиваются по-разному. Различными являются и результаты их деятельности. Это говорит об индивидуальном характере развития способностей, однако это не означает, что необходимо отказаться от поиска условий, наиболее благоприятных для развития творческих способностей всех участников учебного процесса. Для развития языковых и речевых способностей целесообразно применять специальные задания и упражнения, направленные на развитие вербальной креативности.

Литература

1. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности: избр. психол. тр. / В.С. Мерлин; под. ред. Е.А. Климова. – М.: Ин-т практ. психол. − Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 446 с.
2. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
3. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. – 720 с.
4. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 37 – 42.

Дробышева Т.Т.
Балтийский федеральный университет им.И.Канта, Калининград

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В СРЕДЕ МИГРАНТОВ

Несмотря на обилие эмпирических исследований в современной кросс-культурной психологии, проблема психологической аккультурации мигрантов до сих пор является одной из самых сложных и теоретически многозначных.

Общим положением является мнение, высказываемое большинством ученых, о стрессогенном воздействии новой культуры, с которой сталкиваются мигранты в результате географического передвижения, о том, что контакт с иной культурой вызывает нарушение психического здоровья, более или менее выраженное психологическое потрясение, для обозначения которого в кросс-культурной психологии введен термин «культурный шок». Гипотеза культурного шока основана на том, что опыт новой культуры является неприятным или шоковым отчасти по причине неожиданности, а отчасти потому, что он может привести к негативной оценке собственной культуры.

Антрополог К. Оберг выделил пять признаков культурного шока: 1) напряжение, к которому приводят усилия, требуемые для достижения необходимой психологической адаптации; 2) чувство потери или лишения (друзей, статуса, профессии и собственности); 3) чувство отверженности представителями новой культуры или отвержения их; 4) сбой в ролях, ролевых ожиданиях, ценностях, чувствах и самоидентификации; 5) неожиданная тревога, даже отвращение и негодование в результате осознания культурных различий [1].

Даже в условиях контактов, миграции народы длительное время удерживают традиционную культуру в языке, в способах воспитания детей, поощрениях и наказаниях, мимике и жестах, кулинарных рецептах и ритуалах.

При перемещении в иные страны создается система «параллельных значений», когда, говоря на новом языке, пользуются синтаксисом старого, обживая новое жилище, обставляют и украшают его как прежде. Это весьма распространенный тип адаптации иммигрантов, попавших в чужое общество. Целостность их внутреннего мира не меняется, ибо отличается особой прочностью. На этом механизме основана культурная устойчивость любой диаспоры.

Эмигранты, переселившиеся в другую страну, сохраняя старый образ жизни, навыки, искусство, язык, предписания и нормы общения,

продолжают жить в своей культуре. Это касается также чувства собственной индивидуальности, которое остается неизменным в ситуации длительных, хотя и поверхностных, контактов.

Существует ряд теорий, которые могут быть использованы для объяснения психологического состояния русских эмигрантов за рубежом.

Первая – выросшая в рамках психоаналитической традиции – теория страдания (горя) или лишения (утраты), которая рассматривает миграцию как опыт утраты (социальных связей, близких, положения, имущества и т. д.). Эта теория может быть применима к русским мигрантам, которые подпадают под категорию беженцев – именно им вынужденная (и часто неожиданная) эмиграция приносила наибольшие страдания и переживалась как большое неизбывное горе. Особенно это характерно для первой волны эмиграции. Целый комплекс психологических, нравственных, духовных, интеллектуальных проблем ставил человека на грань душевного срыва, что зачастую приводило к распаду личности или самоубийству. Среди психологических факторов, оказавших наибольшее воздействие на сознание и духовный мир русских эмигрантов, были чувство утраты и тоски по родине, понижение социального статуса, языковый барьер, разрыв родственных связей, социальная невостребованность личности в чужом обществе.

Вторая теория – ценности ожидания – утверждает, что адекватность ожиданий мигрантов от жизни в новой стране прямо влияет на их адаптацию. Существует ряд факторов, подтверждающих, что низкие ожидания способствуют скорейшему приспособлению, а завышенные ожидания влекут за собой жестокое разочарование и, как следствие, худшую адаптацию.

Следующая теория – ценностных различий – объясняет культурный шок столкновением разных систем ценностей. При этом считается, что степень различий в ценностях страны выхода и страны поселения мигрантов прямо пропорциональна количеству трудностей, переживаемых человеком в процессе адаптации.

Одна из наиболее интересных и на наш взгляд глубоких теорий, пытающихся объяснить механизм культурного шока, – теория социальной поддержки. Суть теории заключается в том, что поддержка со стороны других людей предотвращает психические расстройства и обеспечивает психологический комфорт личности. О важности развитой сети социальной поддержки для адаптации мигрантов к новой социально-культурной среде говорят многочисленные социально-психологические исследования.

С начала 90-х гг. XX в. более предпочтительной и адекватной моделью изучения психологической адаптации мигрантов (по сравнению с господствовавшей в 70 – 80-е гг. прошлого века моделью «культурного шока»), считается так называемый «стресс аккультурации». Согласно теории аккультурации, разработанной Дж. Берри, этот процесс связан с двумя основными проблемами: поддержание культуры (в какой степени признается важность сохранения культурной идентичности) и участие в межкультурных контактах (в какой степени следует включаться в иную культуру или оставаться среди «своих»). В зависимости от комбинации ответов на эти два важнейших вопроса выделяют четыре основные стратегии аккультурации: *ассимиляция*, *сепарация*, *маргинализация* и *интеграция*.

В более ранних исследованиях считалось, что ассимиляция с доминирующей культурой – лучший вариант культурной адаптации. Современный взгляд на данную проблему – более успешной стратегией является интеграция. При этом этническая сохранность (сохранение этнической идентичности), долгое время рассматриваемая как помеха на пути к успешной адаптации, на самом деле может играть позитивную роль в качестве инструмента снижения остроты культурного шока.

Литература

1. Oberg, K. Culture shock / K. Oberg // Paper presented to the Women's Club of Rio de Janeiro. – Brazil, 1954. – P. 1–9.

Глотова Ж.В.
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА

С расширением межкультурных профессиональных контактов все больше возрастает потребность общества в специалистах различного профиля, владеющих иностранными языками. Однако владение иноязычным кодом, позволяющим успешно осуществлять межкультурное профессиональное взаимодействие, предполагает также владение профессионально значимыми концептами и поведенческими нормами, свойственными родной и иноязычной культурам, обуславливающими специфику коммуникативного поведения их представителей и формирующими готовность к эффективному

межкультурному, и, следовательно, международному профессиональному сотрудничеству.

Обусловленная социальным заказом общества иноязычная профессиональная компетентность становится одной из самых значимых составляющих содержания обучения специалистов неязыкового профиля. В современной концепции обучения иностранному языку в неязыковом вузе подчеркивается, что иноязычная компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля, а цели и задачи языкового курса определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля.

Основными особенностями профессионального общения специалиста по сервису и туризму являются: знание речевых и этикетных норм, составляющих культуру речи специалиста по сервису и туризму, владение профессиональным подъязыком, наличие высокого уровня инициативности и коммуникабельности, умение оперативно реагировать на поставленный вопрос, умение ориентироваться в психологических характеристиках партнера по коммуникации, знание особенностей национального характера и культуры собеседника, следование правилам профессионального коммуникативного кодекса, включающего принцип гостеприимства, кооперации и вежливости, выбор соответствующих ситуации общения стратегий и тактик.

Таким образом, мы можем констатировать, что осуществление продуктивной профессиональной деятельности работником туристской индустрии возможно при наличии следующих компетенций: 1) лингвистической, 2) операциональной, 3) межкультурной. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку специалистов данного профиля следует формировать следующие составляющие профессиональной компетентности:

- лингвистические знания, навыки и умения реального профессионального общения через порождение и интерпретацию текстов как коммуникативных единиц, способствующих овладению обучающимися коммуникативной деятельностью, репрезентирующих сферу профессиональной деятельности специалистов сервиса и туризма, и формирующих лингвистическую, дискурсивную и социолингвистическую компетенции;
- фоновые знания, релевантные деятельности специалиста сферы сервиса и туризма, включающие знание соответствующего подъязыка и умение пользоваться им при организации профессиональной

деятельности, что способствует формированию профессионального тезауруса специалиста;

- лингвострановедческие и культуроведческие знания о родной и инокультурной сообществах, а также знание эффективных стратегий решения различных профессиональных коммуникативных задач, обеспечивающих формирование социокультурной и стратегической компетенций специалиста в области сервиса и туризма.

Исследование характера профессиональной деятельности специалистов туристской индустрии и сферы гостеприимства, а также анализ условий обучения иностранным языкам на факультете сервиса позволили нам конкретизировать цели обучения иностранному языку будущих специалистов по сервису и туризму и сформулировать компетентностные основы профессионально-ориентированного обучения.

Целью обучения профессиональному иностранному языку будущих специалистов в области сервиса и туризма является формирование иноязычных профессиональных компетенций – коммуникативной и межкультурной, обеспечивающих возможность овладения профессионально значимыми коммуникативными средствами в типичных ситуациях профессионального общения. Коммуникативная иноязычная компетенция представляет собой знание языковых, предметных (содержательных) и психологических компонентов, необходимых для понимания партнера по коммуникации и порождения собственной программы поведения, в том числе самостоятельных речевых произведений при поведении определенной профессиональной операции. Межкультурная компетенция – это лингвострановедческие и культуроведческие знания о родной и инокультурной сообществах и знание соответствующих эффективных стратегий решения различных коммуникативных задач.

Разработанная нами компетентностная концепция обучения будущих специалистов по сервису и туризму профессионально-ориентированному межкультурному общению на иностранном языке реализуется по следующим направлениям лингводидактической работы:

1) модульная организация учебных материалов (интеграция языкового материала в соответствии с типичными коммуникативными ситуациями профессионального взаимодействия); моделирование профессиональной иноязычной коммуникативной деятельности специалистов туристской индустрии и использование профессионально-ориентированных речевых средств в обучении, что способствует овладению студентами конвенциональными процедурами,

коммуникативными стратегиями и тактиками при проведении определенной профессиональной операции в сфере сервиса и туризма;

2) включение в содержание обучения иностранному языку будущих специалистов по сервису и туризму социокультурного компонента, имеющего трехчленную структуру: средства социокоммуникации (язык, невербальный язык, письменная коммуникация), национальная ментальность и национальное достояние;

3) активное использование материалов регионального компонента, посредством которых обучающийся получает исчерпывающую информацию и учится рассказывать о культурных ценностях и достопримечательностях своего региона на иностранном языке.

Представим схематично средства формирования выделенных нами профессиональных компетенций при обучении иностранному языку специалистов сферы сервиса и туризма.

Профессиональные иноязычные компетенции специалистов индустрии туризма

Профессиональные иноязычные компетенции	**Средства формирования компетенций**
1. *Профессиональная операциональная компетенция* (знание стандартов и процедур протокола при организации профессиональной деятельности)	Организация учебного материала адекватно ситуациям реального профессионального общения; использование системы упражнений, направленных на тренировку навыков и умений общения с иностранными клиентами при осуществлении той или иной профессиональной операции (например, оформление клиента в гостинице).
2. *Коммуникативные компетенции:* а) *лингвистическая* компетенция	а) Отбор тематически ситуативно-обусловленной лексики, составляющей подъязык специалиста по сервису и туризму: профессиональных терминов, клишированных форм, этикетных и инициативных реплик, составляющих речевые конвенции сферы сервиса и туризма; использование грамматических правил-схем; систем упражнений, направленных на тренировку навыков употребления профессиональной лексики.
б) *дискурсивная* компетенция, *социолингвистическая* компетенция (способность	б) Использование аутентичных текстов профессиональной направленности в качестве речевого образца, системы

адекватно использовать языковые средства для построения высказываний и текстов в соответствии с нормами языка в устной и письменной речи)	условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений, цель которых – продуцирование устного или письменного речевого высказывания в ситуации профессионального взаимодействия.
3. *Социокультурная компетенция*	Использование лингвострановедческого материала общекультурного и профессионального характера; системы упражнений, формирующих знания о культурных особенностях речевого и неречевого поведения; использование региональных материалов.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем необходимость методически грамотного выстраивания процесса обучения межкультурному общению будущих специалистов индустрии туризма и гостеприимства на основе компетентностного подхода, а также необходимость определения формирования указанных компетенций в качестве задач обучения профессиональному иностранному языку.

Гатылюк Т.Л.
Минский государственный лингвистический университет, Минск

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В настоящее время отмечается особый интерес к процессу овладения иностранным языком. Практически ежегодно представителями как отечественной, так и зарубежной науки проводится значительное количество исследований самых разнообразных аспектов данного процесса. При этом основное внимание уделяется, как правило, исследованию лингвистических и методических характеристик, задействованных в процессе усвоения иностранного языка, тогда как гораздо реже можно встретить попытки проведения психологического анализа названного процесса. Между тем успешность любой методики изучения иностранного языка в значительной мере зависит от целого ряда индивидуальных особенностей желающего им овладеть.

Процесс понимания, который лежит в основе изучения любого иностранного языка, с точки зрения науки психологии – личностный процесс. Понимание – «превращение» воспринимаемой речи в скрываемый за ней смысл, т. е. перевод сообщения на собственный внутренний язык (язык интеллекта) либо внутреннюю речь. Под термином «внутренняя речь» следует понимать знаковый компонент психики, сформировавшийся в результате интериоризации внешней речи, и представляющий собой центральное звено речевых процессов. Внутренняя речь играет определяющую роль в процессе речевого понимания, образуя в то же время неразрывное единство с образной и эмоциональной сферами сознания. Поскольку «язык» образов и эмоций – компонент строго индивидуальный, то индивидуально своеобразен и процесс понимания.

С целью выявления взаимосвязи понимания речевых сообщений и индивидуальных особенностей образной сферы личности нами было проведено экспериментальное исследование на кафедре психологии МГЛУ. Испытуемым поочередно было предложено 2 текста – небольшая занимательная история на английском языке и ее вариант на русском языке. Задача испытуемых заключалось в следующем: прочесть англоязычный вариант рассказа, отмечая по ходу чтения моменты возникновения в сознании более или менее отчетливых образов на слова или фразы текста, сцены и эпизоды сообщения. После прочтения истории участникам эксперимента предлагалось максимально полно и точно передать содержание прочитанного на английском языке. Спустя неделю испытуемым предлагалось выполнить те же задания, только в качестве экспериментального текста использовался русскоязычный вариант рассказа. Время, отведенное на прочтение экспериментальных текстов, было ограничено (4 минуты). В роли испытуемых выступили студенты 2 и 3 курсов факультета английского языка и переводческого факультета МГЛУ (58 человек), изучающие английский язык как первый иностранный. Анализ результатов, полученных в ходе проведения лабораторного эксперимента, позволяет сделать следующие выводы.

Язык предъявляемого текста влияет на характер образов, возникающих при восприятии речевых сообщений. У большинства испытуемых при прочтении англоязычного варианта рассказа превалировали одиночные образы, возникающие на отдельные слова и выражения *(«золотое кольцо», «Лондон», «пароход», «ресторан», «красавица»* и т. д.), которые исчезали по мере снижения их актуальности. При прочтении русскоязычного варианта истории у участников эксперимента возникали преимущественно комплексные

образы на конкретные эпизоды, сцены, цепочки событий. По результатам самонаблюдения испытуемых одиночные образы отличаются от комплексных максимальной детальностью, высокой степенью четкости и яркости. Целостные же образы в своем большинстве схематичны и окрашены в цвета преимущественно черно-белой цветовой гаммы, при этом, однако, они более динамичны, длительны и ситуативны: позволяют читателю «видеть» и представлять ситуацию комплексно, в динамике, в непосредственной связи с происходящим.

Среди испытуемых можно выделить небольшую группу студентов, у которых целостные образы доминировали в обоих вариантах рассказа. Любопытно, что представителей этой группы объединяет высокий уровень владения иностранным языком.

Характер образов, возникающих при прочтении различного рода текстов, влияет на качество их понимания. Так, сравнительный анализ вариантов понимания содержания, переданных испытуемыми по завершении восприятия, показал, что точность воспроизведенной информации значительно выше у испытуемых с преобладанием комплексных образов, возникающих на целостные ситуации. В пересказах испытуемых, восприятие текстов которыми сопровождалось возникновением одиночных образов, зачастую встречаются ошибки в понимании текста фактического характера, связанные с искажением информации о ключевых событиях истории. В таких изложениях содержания текста внимание уделяется деталям, второстепенной информации в ущерб более значимым фактам. Испытуемые могут настолько детально и увлеченно описывать запомнившиеся яркие эпизоды, что в определенный момент оказываются не способными отделить реальность, в данном случае прочитанное, от «нафантазированного». Результатом этого становится появление в пересказах вымышленных деталей, предметов, иногда субъектов.

Таким образом, данные, полученные в ходе лабораторного эксперимента, подтверждают существование зависимости качества понимания речевых сообщений от индивидуальных особенностей образной сферы личности. Одним из показателей высокого уровня владения иностранным языком является формирование в сознании целостных, комплексных образов, которые способствуют более глубокому пониманию речевых сообщений, позволяя концентрировать внимание на ключевых событиях и эпизодах, ментально моделируя ситуацию комплексно, в непосредственной связи с происходящим. Формирование одиночных несвязанных образов при восприятии

сообщений на иностранном языке свидетельствует о недостаточном уровне владения языком, что позволяет рассматривать степень интегративности ментальных образных репрезентаций при восприятии речи в качестве критерия оценки владения языком.

Щербин В.К.
Центр системного анализа и стратегических исследований
Национальной академии наук Беларуси, Минск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫЯВЛЕННЫХ СЛОВАРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

По мнению российского лингвиста В.В. Морковкина, в последние десятилетия XX в. наблюдается усиление роли учебных словарей в современном образовательном процессе [3, с. 102]. Однако при этом далеко не все составители учебных словарей обладают необходимыми для такой работы профессиональными умениями и навыками. К числу необходимых для каждого лексикографа умений и навыков относится, на наш взгляд, и умение выделять (на материале отечественной и зарубежной справочной литературы) существующие словарные тенденции, чтобы в дальнейшем учитывать их в своей лексикографической деятельности. Во всяком случае, острая необходимость в формировании у себя такого умения все больше осознается среди словарников разных стран. Фактически каждый составитель учебного словаря, начиная работу по его подготовке, хотел бы знать заранее, какова вероятность того, что создаваемый им словарь будет широко востребован учителями и учащимися. Лучшей гарантией того, что готовящийся к изданию учебный словарь будет востребован на рынке, может служить включение данного словаря в рамки уже сложившейся словарной тенденции, сформировавшегося словарного направления.

В наиболее полных толковых словарях русского и английского языков под тенденцией понимается «направление, в котором совершается развитие чего-либо» [6, с. 271], а также «the fact or quality of tending to something; a constant disposition to move or act in some direction or toward some point, end, or purpose; learning, inclination, bias, or bent toward some object, effect, or result» [10, с. 767]. В последнее время, помимо термина *направление развития*, в качестве синонимов к термину *тенденция* используются термины *тренд* [5, с. 20] и *мегатренд* [7, с. 544].

Какова же технология выделения таких словарных тенденций, направлений, трендов и мегатрендов? На наш взгляд, для выделения и описания указанных явлений могут использоваться две группы подходов или методов. К первой группе относятся *теоретические* или *качественные* подходы. В соответствии с представленной в справочной литературе классификацией методов прогнозирования такие теоретические, качественные подходы, способствующие выделению словарных тенденций, можно отнести к числу экспертных методов, в основе которых лежит неявное знание экспертов [2, с. 122], в данном случае профессиональных лексикографов. Выявить такое неявное знание лексикографов относительно наиболее перспективных словарных тенденций или направлений можно, используя следующие качественные подходы: 1) путем проведения прямого опроса лексикографов в рамках так называемой социологии спроса на словари; 2) путем изучения высказанных лексикографами в печати и таким образом уже частично эксплицированных ими оценок в отношении тех или иных словарных тенденций, направлений, мегатрендов.

При этом, если с результатами массовых опросов отечественных лексикографов нам пока не доводилось встречаться (в нашей стране данное направление социологии словаря еще, видимо, только формируется), то созданные лексикографами описания отдельных словарных тенденций в металексикографической литературе уже имеются. Более того, в зависимости от объема охватываемых ими областей словарных знаний (мировая, европейская, национальная, региональная или отраслевая лексикографии) многие описываемые в отечественной научной литературе словарные тенденции существенно отличаются между собой по своему статусу (микротенденции, тенденции, макротенденции, мегатренды и т.д.).

Ко второй группе методов, способствующих выделению словарных тенденций, относятся *практические* или *количественные* подходы. В соответствии с существующей классификацией методов прогнозирования такие практические или количественные подходы относятся к числу фактографических методов, основанных на разного рода документальных данных (это, к примеру, экстраполяционные и интерполяционные методы, публикационные или библиометрические методы, цитатно-индексные, сценарные, матричные и т. п. методы) [2, с. 122]. Для выявления словарных тенденций, на наш взгляд, можно использовать следующие практические (количественные) подходы:

1) проведение библиометрического анализа всего массива ранее опубликованных словарей разных типов с экстраполяцией результатов такого анализа на будущее развитие словарного дела;

2) лексико-статистическую обработку материалов больших (академических) словарных картотек;

3) трендовый анализ, под которым понимается «сбор и обработка данных за различные периоды времени и сравнение каждой позиции отчетности с рядом предшествующих периодов с целью определения основной тенденции динамики показателя (тренда)» [1, с. 520];

4) разработанный компанией Google аналитико-поисковый инструмент Ngram Viewer или n-gram-анализ [9]. В основе использования последнего подхода лежит огромная электронная библиотека из 5 млн. оцифрованных книг на семи языках (китайском, английском, французском, немецком, иврите, русском и испанском), охватывающих временной интервал с 1520 г. по 2008 г. Причем из указанной массы книг было получено около 500 млрд словосочетаний, которые названы «n-grams», и «для каждого «n-gram» определяются перечень и страницы книг, в которых это словосочетание обнаружено,а также его встречаемость» [4, с. 27].

Сравнивая достоинства и недостатки перечисленных выше теоретических и практических подходов к выявлению словарных тенденций, можно сделать следующий вывод: по ряду объективных причин на данном этапе развития лексикографической прогностики при описании словарных тенденций предпочтение пока отдается теоретическим (качественным) методам [8, с. 344], хотя быстрое развитие корпусной лингвистики и современных информационных технологий, опирающихся на безграничные возможности электронных библиотек, уже в самом ближайшем времени изменит данное предпочтение в пользу практических (количественных) методов прогнозирования. Вместе с тем, на наш взгляд, не следует бросаться из одной крайности в другую. Только взятые в совокупности, данные практические и теоретические подходы смогут составить основу той комплексной методологической системы, которая позволит сформировать научно обоснованные предположения относительно перспектив развития того или иного словарного жанра, той или иной словарной тенденции.

В чем же заключается образовательный инновационный потенциал выявленных словарных тенденций? На наш взгляд, существует два основных пути их использования в учебном процессе. *Во-первых,* знакомство с новейшими словарными тенденциями позволяет правильно выбрать тот тип учебного словаря, в составлении которого наиболее заинтересована читательская аудитория. *Во-вторых,* выявление новейших словарных тенденций позволяет дать объективную оценку тем учебным и иным словарям, которые уже имеются в наличии.

Литература

1. Кандыбович, Л.А., Мудрик, А.В. Менеджмент знаний. Терминологический словарь-справочник / Л.А. Кандыбович, А.В. Мудрик. – Минск: Хервест, 2010. – 752 с.
2. Малая российская энциклопедия прогностики. – М.: Институт экономических стратегий, 2007. – 328 с.
3. Морковкин, В.В. О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сб. статей / Под ред. В.В. Морковкина, Л.Б. Трушиной. – М.: Русский язык, 1986. – С. 102-117.
4. Московкин, В.М. Google Books и «культурологические тренды» / В.М. Московкин // НТИ. Сер. Организация и методика информационной работы. – 2012. - № 7. – С. 27 – 34.
5. Нейсбит, Дж. Мегатренды; Пер. с англ. / Дж. Нейсбит. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 380 с.
6. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – Т. 15. – М.: Академия наук ССР, 1963. – 643 с.
7. Штомпка, П. Социология. Анализ современного общества; Пер с польск. / П. Штомпка. – М.: Логос, 2008. – 664 с.
8. Щербин, В.К. О методологии выявления лексикографических мегатрендов / В.К. Щербин // Проблемы взаимодействия славянских языков и культур в их истории и современном состоянии. Сб. науч. статей. – Брянск: БГПУ, 2011. – С. 339 – 346.
9. Hayes, B. Bit Lit: With digitized text from five million books, one is never at a loss for words / B. Hayes // American Scientist. – 2011. – Vol. 99. - № 3. – P. 190-194.
10. The Oxford English Dictionary. – 2nd ed. – Vol. XVII. – Oxford, 2004. – 1015 p.

Зайцева В.А.
Белорусский государственный университет, Минск

ЯЗЫК И ИДЕОЛОГИЯ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Общеизвестно, что понятия культуры, языка и идеологии играют важную роль для понимания социальной реальности, которая является ключевым фактором межкультурной коммуникации. Раскрывая понятие идеологии, обратимся к концепции Б. Брауна, который констатирует, что все идеологии имеют следующие характеристики [1, с. 28 – 39].

- Идеология дает ответы на следующие важные вопросы и определяет подходы к ним: «Кто я? Зачем я здесь? Что мы должны делать, и как мы должны это делать?». Задача идеологии – дать ответы на эти и подобные важные вопросы.

- Идеология предполагает признание положения: идеология – это не только вера, это и обязательство действовать в поддержку своих убеждений, которые могут быть настолько сильными, что люди готовы умереть во имя своих идеологических убеждений.
- Идеология – это понятия, возникающие в сознании, отраженные в языке и определяющие понимание реальности.
- Идеология представляет собой набор коллективных понятий, которые присущи большинству представителей общества.

Основополагающая концепция языка идеологии состоит в том, что он отражает культурный мир говорящего, поскольку идеи не существуют в отрыве от языка. С точки зрения П.Г. Джеймса мы все используем слова таким образом, что они отражают наши жизненные интересы, ценности, желания или культурный мир существования и общения [2, с. 29].

Итак, язык идеологии определяет реальность, это путь, посредством которого мы воспринимаем смысл высказывания. Принимая во внимание факт, что основная цель языка – общение, которое предполагает не только передачу информации, но и передачу убеждений, отношений и эмоций, можно сделать вывод что, язык и идеология тесно взаимодействуют, и, исследуя язык, можно лучше понять динамику идеологии в кросс-культурной коммуникации.

Основная коммуникативная функция идеологии в соответствии с концепцией Дж.Б. Томпсона – поддерживать классовые отношения, скрывая их с помощью идеологических стратегий [3, с. 28], среди которых можно выделить следующие [4]:

1. *Легитимация* – акт, обеспечивающий легитимность, в социальных науках означающий процесс, при котором акт, или идеология подтверждают законность норм и ценностей данного общества. Легитимация, апеллируя к законности принятых правил и используя цепочки рассуждений с целью убеждения аудитории в справедливости существующих общественных отношений, базируется на рациональных, традиционных и харизматических основаниях.

2. *Диссимуляция* (притворство, маскировка) – форма обмана, утаивание правды или полуправда, искажение фактов. Стратегия реализуется с помощью следующих средств:

1) подмена понятий, когда для обозначения одного объекта используется термин другого с целью передачи ему положительных или отрицательных коннотаций;

2) эвфемизация (например, американцы *не уничтожили (didn't destroy)* вьетнамские деревни, они *реконструировали (disassembled)* их);

3) отрицательные лексикализации – подбор (весьма) негативных слов, для характеристики действий представителей, относящихся к противоположным идеологическим позициям (например: *destroy, traumatize, terrorism, paralyzing fear,* и т. д.);

4) отрицательные сравнения (сравнение Дж. Буша и С. Хусейна с Гитлером во время войны в Персидском заливе являются хорошо известными примерами);

5) использование тропов таких как: *синекдоха* (*America* for *the USA, the Oval Office* for *the position or function of the USA President)*; *метонимия* (*Pentagon – United Sates Department of Defense, Wall Street New – New-York stock market, the Crown – British Royalty*); *метафора* (Тэтчер нередко называла Великобританию *больным человеком Европы / sick man of Europe,* сравнивая себя с *подходящим лекарством, которое могло бы исцелить нацию* / *the appropriate medicine which would cure the nation).*

3. *Унификация* как процесс приведения к единообразию реализуется в следующих формах:

1) стандартизация (попытки искоренения национальных языков в многоязычных государствах, например, *арабизация* берберских районов Алжира, или *англицизация* Великобритании);

2) символизация единства – создание символов единства (например, флаги, статуи, парламентские здания, символы королевской семьи).

4. *Фрагментация* как акт дробления оппозиционных идеологических групп реализуется с помощью следующих тактик:

1) дифференциация (разъединение людей с целью недопущения их к эффективному участию в управлении общественным строем);

2) устранение (создание образа врага, как внешнего, так внутреннего, против которого должны объединиться все здравомыслящие люди);

5. *Реификация* определяет ситуацию, когда социальные отношения приобретают черты природного, а не социального мира. Здесь выделяют две стратегии:

1) натурализация как вполне естественное положение дел (например, разделение труда между мужчинами и женщинами – результат физиологических особенностей и различий между полами);

2) увековечивание обычаев, традиций и устоев прошлого.

Все вышеприведенные стратегии идеологии непосредственно связаны с языком, так как «идеи в социальном мире вовсе не подобны облакам на летнем небе, которые, медленно перемещаясь, вдруг с раскатом грома или вспышкой молнии выливают свое содержимое. Идеи скорее циркулируют в социальном мире как высказывания,

выражения, слова, будь то в устной или письменной форме. Следовательно, изучение идеологии до некоторой степени предполагает изучение языка в социальном мире» [5, с. 211].

Именно знания языковых особенностей манипулятивного механизма идеологического дискурса служат пониманию реальности и являются важной составляющей компетенции переводчика, от которого во многом зависит эффективность общения и взаимопонимание в процессе межкультурной коммуникации.

Литература

1. Brown, L.B. Ideology / L.B. Brown. – Harmondsworth: Penguin Education, 1973. – 208 p.
2. James, P.G. Social Linguistics and Literacies: Ideology In Discourses / P.G. James. – Taylor and Francis, 2008. – 256 p.
3. Thompson, J.B. Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication / J.B. Thompson. – Cambridge: PolityPr.; Stanford: Stanford UP, 1990. – 362 p.
4. Cultsock [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access: http: // www.cultsock.org/index.php?page=media/ideoldet.html – Date of access: 12.09.2012.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

Цвирко Е.И.
Белорусский государственный университет, Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций. К их числу относятся: новое качество образования (массовый характер и непрерывность); значимость образования как для конкретного человека, так и для общества в целом; ориентация личности на активное освоение способов познавательной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям общества. Общим для всех тенденций является акцентуация формирования социально-активной и профессионально востребованной личности.

В рамках современного образовательного пространства меняется статус организации учебного процесса, отбор объема и содержания

учебных материалов, методов и технологий обучения, что означает, в целом, переход на новое содержание образования, в том числе в области изучения иностранных языков.

Новое содержание языкового образования ориентировано на обеспечение у студентов способности к межкультурной коммуникации в рамках диалога культур, к эффективному функциональному использованию иностранного языка в различных сферах деятельности и межкультурного общения. Особая напряженность данного вопроса трансформируется в актуализацию идеи культуры, фокусируется на самом человеке. Актуальными остаются слова М.М. Бахтина: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила; мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. Без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого…» [1, с. 335].

Изучение иностранных языков и культур, их носителей как единого целого способствует формированию основных компетенций личности: коммуникативной, языковой и социокультурной. Привлечение материалов культуры повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно, так как учение без мотивации неэффективно и невозможно для достижения основной практической цели – формирования способности к общению на изучаемом языке.

Учитывая, что язык неотделим от культуры, особенностей быта и менталитета его народа, обучение иностранному языку и социокультурным нормам страны изучаемого языка должно проводиться во взаимодействии. В структурном плане под культурой народа страны изучаемого языка мы понимаем «элементы социокоммуникации, особенности национальной ментальности, духовные и материальные ценности, формирующие национальное достояние» [2].

Для успешного общения необходимо не только владеть языковыми средствами собеседника, но и общими содержательными знаниями о мире, так называемыми фоновыми знаниями. Межкультурное обучение охватывает целый ряд отдельных аспектов: лингвистический, прагматический, эстетический и этический.

Одним из важнейших условий реализации социокультурного подхода при обучении иностранному языку является широкое использование аутентичных документов, выступающих прекрасными средствами представления иноязычной реальности.

Такой компонент иноязычного общения как стилистическая правильность во многом определяет эффективность общения. В свою

очередь стиль общения имеет большое значение для становления и эффективного развития взаимоотношений, для создания психологического климата на занятии.

Современный уровень лингвистических знаний позволил обновить технологии преподавания иностранного языка. Работа по любой теме ведется в динамике, с использованием элементов «мозговой атаки», педагогических и арт-педагогических игротехник. Психологами доказано, что игра способствует органичному переходу от родного языка к иностранному благодаря обеспечению интуитивного и эффективного усвоения языкового материала. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, игра требует концентрации внимания, тренирует память, развивает речь, способствует рефлексии. Технология активного обучения требует активной предварительной подготовки, однако затраты усилий окупаются более высокой продуктивностью учебной деятельности, увеличивают творческий потенциал преподавателя и повышают интерес обучаемого к учебе.

К числу особенностей межкультурной коммуникации вне языковой среды относится паттернирование – воспроизведение, имитация стереотипов поведения как подражание культурному образцу [3]. Паттернирование, являясь показателем высокого уровня владения языком, должно иметь место при подготовке переводчиков, преподавателей иностранных языков, международников.

Формирование готовности к межкультурной коммуникации в условиях искусственной языковой среды – длительный и сложный процесс, эффективность которого предопределяется наличием и функционированием системы непрерывного обучения иностранным языкам.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин – М.: Искусство, 1986. – 425 с.

2. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12 – 18.

3. Кожуховская, Л.С. [и др.] Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений / Л.С. Кожуховская [и др.]; под общ.ред. Л.С. Кожуховсой. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – 233 с.

Кулеш Т.В.
Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 7 г. Калинковичи»

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head.
If you talk to him in his language, that goes to his heart.
N. Mandela [1]

За последние десятилетия заметно изменилась геоэкономическая и геокультурная ситуация в мире, Беларусь активно развивает экономический и политический диалог с зарубежными странами, что требует от представителей различных профессий и культур готовности к межкультурной коммуникации и умений реализации кросс-культурного общения. Конечной целью обучения иностранному языку в школах всех типов на современном этапе является использование иностранного языка в реальной ситуации общения на уровне активного вербального взаимодействия благодаря наличию социокультурных знаний, коммуникативных и компенсаторных умений.

С настоящего учебного года наше учебное заведение «*Средняя школа № 7 г. Калинковичи»* участвует в реализации инновационного проекта «Внедрение модели создания аутентичной образовательной среды для формирования социокультурной компетенции учащихся». В учебной программе *социокультурная компетенция* определяется как «совокупность знаний о национально-культурной специфике стран изучаемого языка, умений строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой, умений представлять на этой основе свою страну и ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения» [5]. Социокультурная компетенция – одна из пяти составляющих в модели компетентностного подхода к обучению иностранному языку.

Формирование поликультурной личности учащихся путем использования потенциала учебного предмета для социализации подрастающего поколения, появление у учащихся гуманистических ценностных ориентаций, обогащение духовного мира в процессе формирования социокультурной компетенции – стратегический целевой ориентир обучения иностранному языку согласно учебной программе по иностранному языку для среднего звена системы образования.

Социокультурный подход в обучении иностранному языку был разработан в России в начале 90-х годов профессором В.В. Сафоновой. Социокультурная компетенция состоит из знаний общественного и социокультурного контекста, в котором функционирует язык; умения ориентироваться в социокультурных маркерах своей и иноязычной культуры [2]. В.В. Сафонова подчеркивает, что при социокультурном подходе приоритетное положение приобретает ориентация на обучение в контексте диалога культур, предполагающее создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур [3].

Дальнейшую разработку применительно к условиям изучения иностранного языка в школе социокультурный подход получил в ряде диссертационных исследований (М.А. Стрелкова, А.В. Хрипко, П.В. Сысоев). В отличие от других существующих культуроведческих подходов (лингвострановедческого, лингвокультурологического, страноведческого), социокультурный подход позволил обратить внимание на возможность обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков [4].

Первый этап реализации нашего инновационного проекта – *подготовительный* – предполагает: 1) *теоретическую работу* (анализ передового опыта, теоретических аспектов формирования социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку, повышение квалификации учителей-участников проекта), 2) *методическую работу* (проектирование дидактического процесса формирования социокультурной компетенции учащихся посредством определения путей внедрения результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в образовательный процесс), а также 3) *информационный поиск* (обеспечение информационно-языкового содержания обучения: подбор языкового и текстового иноязычного аутентичного материала).

Дидактическими информационно-коммуникативными средствами (подбор которых знаменует собственно *информационный поиск* (3) как задачу первого (подготовительного) этапа) являются, прежде всего, аутентичные печатные, аудио и видео материалы: литературные и музыкальные произведения, радио и телерепортажи, учебное кино, аудио и видеозаписи интервью, социальной и коммерческой рекламы, газетные материалы; предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, электронные мультимедийные материалы, в частности, информация, представленная в виде компьютерных презентаций (Power Point) и в виде электронных вариантов текстов (Microsoft Word). Учебные информационно-

коммуникативные средства способствуют достижению цели проекта в случае грамотно организованной методической работы с языковым и речевым материалом, что на настоящем этапе требует подготовки методического комплекса для работы с аутентичными текстовыми и аудио-видеоматериалами – разработки УМК.

Указанное содержание первого этапа инновационного проекта – подготовительного – предполагает в качестве важного компонента оценки эффективности разрабатываемой лингводидактической технологии апробацию методических решений, средств, анализ познавательного и развивающего потенциала подобранного языкового материала. Тем самым первый этап инновационной деятельности рассматривается как пилотажный опыт внедрения фрагментов опытной технологии.

Можно думать, что инновационная проектная деятельность в образовании будет способствовать формированию в первую очередь у самого педагога особого типа рефлексии, необходимого для инновационного развития профессиональной позиции, творческого потенциала и педагогической инициативности. Это, во-первых, способно избавить отечественное образование от институциональной бедности и нищеты духа профессионалов, а, во-вторых, позволит перейти на новый уровень качества иноязычного образования в республике.

Литература

1. Лингвистический ларец / сост. Ж.-В. Смитт. – Минск: Бел. ассоц. «Конкурс», 2009. – 112 с.
2. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: диссертация … доктора пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
3. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
4. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2 – 14.
5. Учебная программа. Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, китайский для III – XI классов учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. – Минск: Национальный институт образования, 2012.

Чупик В.В.
Белорусский государственный университет, Минск

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Речевое поведение – использование языка людьми в определенных социальных обстоятельствах, в многообразии реальных жизненных ситуаций, совокупность речевых поступков. В термине *речевое поведение* акцентирована односторонность процесса: им обозначают те свойства и особенности, которыми отличаются речь и речевые реакции одного из участников коммуникативной ситуации – или говорящего (адресанта), или слушающего (адресата). Термин удобен при описании монологических форм речи, например, коммуникативных ситуаций лекции, выступления на собрании, митинге и т. п. Однако он неинформативен при анализе диалога: в этом случае важно вскрыть механизмы взаимных речевых действий, а не только речевое поведение каждой из общающихся сторон.

Изучение коммуникативного поведения в разных сферах речевого общения имеет практический интерес. Встречаясь с представителями иной культуры и вступая с ними в общение, мы оцениваем партнера в соответствии с теми коммуникативными признаками, которые свойственны родной культуре. Поэтому очень часто наша оценка не совпадает с самооценкой нашего партнера по коммуникации, что приводит зачастую к коммуникативным неудачам в общении, непониманию и закреплению негативных стереотипов.

А.Д. Швейцер рассматривал под речевым поведением процесс выбора оптимального варианта для построения социально-корректного высказывания [5].

Речевое поведение меняется в зависимости от: а) детерминантов коммуникативного акта (статус коммуникантов, заданный их социальной принадлежностью или социальной ролью; тема и ситуация общения); б) правил использования вариантов разных уровней, заложенных в индивидуальных речевых наборах у билингва или диглоссного индивида (разные языки, подсистемы одного языка, варианты лингвистических единиц), в) смены каналов (переход от устного общения к письменному, и наоборот), кодов (языковых и паралингвистических), жанров сообщений и т. д.

Каждой социальной роли соответствует определенный тип речевого поведения, свой набор языковых средств. Речевое поведение человека в той или иной роли определено культурными традициями общества.

Культура живет в языковой оболочке. Мысль, материализующаяся в языковом знаке, передается в соответствии с языковой схемой-структурой конкретного языка. Система социально-типичных позиций, отношений, оценок находит знаковое отображение в системе национального языка и принимает участие в конструировании вербального взаимодействия. Например, русское выражение «*когда рак на горе свистнет*» соответствует английскому «*когда свиньи полетят*», киргизскому – «*когда хвост ишака коснется земли*» и т. д. Таким образом, в целом и главном совпадает логическое отражение мира в сознании людей.

Доминантами, как известно, называют наиболее регулярные слова в речи, которые имеют максимально высокую степень сочетаемости с другими лексическими единицами. Доминанты в большей степени стилистически нейтральны по отношению к другим членам синонимического ряда. Эти свойства доминант и варианты синонимического ряда позволяют использовать арсенал русского словарного состава гибко и целенаправленно в общении с представителями разных наций. Продемонстрируем это на примере. После долгих переговоров, обсуждений вариантов текста договора между двумя сторонами, наконец, появился окончательный, удовлетворяющий обе стороны текст. Что скажут при этом представители разных национальностей? Русский: *«Договор подписан, теперь будем заботиться о его выполнении».* Американец: *«Мы заключили договор, теперь будем внимательно выполнять каждый его пункт».* Француз: *«Мы заключили договор, теперь будем думать о нем».* Японец: *«Наш договор заключен, старательно исполним все, что в нем сказано».* Немец: *«Мы серьезно поработали над заключением договора. Теперь будем бережливы в расходовании отпущенных на него средств».* Испанец: *«Обо всем в договоре условились, теперь будем его любить».* Араб: *«Мы подписали договор, теперь будем работать».* Туркмен: *«Мы подписали договор, обязуемся его соблюдать».* Как видно из приведенных примеров, русская доминанта «*забота*» в каждом из высказываний представлена той или иной лексемой, отражающей национально-культурную специфику лингвокультуры собеседника: *внимательность, старательность, бережливость, любовь, работа, обязанность.*

Казалось бы знакомство с любым языком начинается со слов «*да*» и «*нет*», как самых простых и частотных. Однако «*да*» каверзно тем, что вовсе не всегда означает согласие. Еще больше сложностей таит в себе «*нет*»: вы приходите в офис и спрашиваете переводчика: «*Мне никто не звонил?» – «Да». – «Кто же?» – «Никто».* Можно

предположить, что японский язык отличается особой логической строгостью. Для японского языка характерна особая схема построения высказывания, в которой центром является собеседник. Все в построении диалога подчинено задаче максимального соответствия ответа вопросу собеседника, задаче оказания максимального внимания, проявления учтивости к собеседнику.

В языке, речевом поведении, устойчивых формулах общения отражен богатый народный опыт, воплощена неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. Речевое поведение представляет собой совокупность словесных форм, владение которыми знаменует достижение коммуникативной и социокультурной компетенций при изучении иностранного языка.

Литература

1. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос / Г.Д. Гачев. – М.: Прогресс. Культура, 1994. – 480 с.
2. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: Изд-во Педагогика-Пресс, 1996. – 215 с.
3. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.
4. Стернин, И.А. Теоретические проблемы изучения коммуникативного поведения / И.А. Стернин // Русское и китайсткое коммуникативное поведение. – Вып. 1. – 2002. – С. 5 – 9.
5. Швейцер, А.Д. Перевод и лингвистика / А.Д. Швейцер. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.

ЧАСТЬ 2

ИННОВАЦИОННЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Седова Т.В.
Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

WEB-QUEST В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Педагогика как наука и образование, как составляющая жизни и культуры неотделимы от общества, науки, культуры, развитие которых мгновенно отражается на целях, содержании и методах образования. Образование является зеркалом, с одной стороны, потребностей общества, с другой, достижений наук, особенно социологии, психологии и педагогики.

Ни одно общество не существует вне коммуникации. Коммуникация – обмен информацией между участниками общения. Реализация коммуникативной интенции происходит путем речевого акта. «Существенной чертой любого вида языкового общения является то, что оно включает в себя языковой акт. Вопреки распространенному мнению основной единицей языкового общения является не символ, не слово, не предложение и даже не конкретный экземпляр символа, слова или предложения, а *производство* этого конкретного экземпляра в ходе совершения речевого акта» [2, с. 151].

В настоящее время происходит замена парадигмы «*человека знающего*» на парадигму «*человека, подготовленного к жизнедеятельности*», т. е. человека, способного активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться, интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться.

Студенты в настоящее время подвергаются мощному воздействию различных источников информации, в первую очередь Интернета. В новой образовательной парадигме студент является активным участником образовательного процесса, который не только обладает определенным набором знаний, но также знает, где и каким образом он может искать и находить дополнительную информацию. Чтобы помочь студентам стать настоящими профессионалами в своей области и научиться работать с информацией, необходимым представляется

формирование у них информационной компетенции в области изучения профессионального иностранного языка.

Инновационные формы – сильный помощник, но не замена и не подмена классических форм обучения. Инновационные технологии – это новое явление, новые методы, основанные на достижениях науки.

По мнению Е.В. Корсаковой «иноязычная информационная компетенция – это определенный набор информационных умений, которые позволяют субъекту деятельности качественно взаимодействовать с информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, передачу необходимой информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [1, с. 391 – 393].

Говоря об информационных потоках, мы представляем себе именно Интернет. Его универсальность (ни одна область знаний не обойдена вниманием Интернет-авторов) не оспаривается. К печатным источникам информации студенты обращаются только по требованию преподавателя или в процессе научно-исследовательской работы. Интернет – это и великий помощник, и одновременно информационный «вампир», умение противостоять которому формируется, в частности, в ходе образовательного процесса.

Иноязычная информационная компетенция подразумевает выполнение следующих операций: а) восприятие и переработка информации, передаваемой по медиа-каналам; б) критическое осмысление передаваемой информации, понимание подлинного смысла сообщений; в) поиск, осмысление, интерпретация и передача требуемой информации с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для преподавателей web-ресурсы – кладезь возможностей, как информационных, так и методических. Среди всего разнообразия Интернет-технологий, которые могут быть успешно применены на занятиях по иностранному языку в вузе, интересными нам кажутся веб-квесты (web-quest).

Изначально веб-квесты появились в компьютерных играх, предполагающих решение задачи в игровой форме. В 1995 г. веб-квесты пришли в педагогику. Первыми разработчиками педагогических веб-квестов являются западные ученые Т. Марч и Б. Додж.

Веб-квест в педагогике трактуется как проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета. Главной особенностью веб-квеста является то, что преподаватель предлагает студентам определенный

перечень веб-сайтов для работы с информацией, которую они содержат. Таким образом, студенты работают непосредственно с информацией, не теряя времени на ее поиски. Для создания веб-квеста по иностранному языку преподаватель выбирает проблему, которая не имеет однозначной трактовки. Студенты, обсуждая поставленную проблему, интерпретируют различные точки зрения.

При работе с веб-квестом студенты: а) работают с предлагаемым материалом автономно в пространстве и во времени; б) совершенствуют умения чтения аутентичных материалов (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее чтения); в) совершенствуют умения аудирования аутентичных аудио- и видеоматериалов; г) расширяют свой словарный запас; д) знакомятся со страноведческой и культуроведческой информацией стран изучаемого языка; е) сопоставляют социокультурный опыт стран изучаемого языка с опытом своей страны; ж) учатся работать с веб-сайтами и анализировать содержание представленных информационных материалов, чтобы в дальнейшем самим оценивать релевантность сайтов.

Преподавателями кафедры «Иностранные языки» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в рамках изучения темы «Особенности делового общения в стране изучаемого языка» был разработан веб-квест «Managing Multinational Companies» [3].

Данный вид учебной работы является новым для российского образовательного сообщества и требует информационной компетентности в первую очередь самих преподавателей. В заключение нужно отметить, что веб-квесты можно создавать по самым разным темам в соответствии с уровнем владения студентами иностранным языком.

Литература

1. Корсакова, Е.В. Иноязычная информационная компетенция как цель обучения взрослых слушателей языковых курсов / Е.В. Корсакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/korsakova_30_67_390_393.pdf. – Дата доступа: 15.09.2012.

2. Серль, Дж.Р. Что такое речевой акт / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М.: Издательство «Прогресс», 1986. – С. 151 – 169.

3. Managing Multinational Companies: web-quest for adult students in the area of Business English, to practise their communication skills while dealing with other cultures / V. Levchenko [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.zunal.com/webquest.php?w=92000. – Дата доступа: 15.09.2012.

Медведева К.Т.
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Музеи московского Кремля, Москва

МУЗЕЙ И ВУЗ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Одна из основных сложностей в обучении иностранному языку – формирование у студентов культуроведческих знаний о стране изучаемого языка. Помочь в формировании межкультурной компетенции призваны преподаватели не только языка, но и других гуманитарных наук: истории, искусства, культурологи, литературы и др.

Одним из путей успешной реализации данной задачи может стать совместная работа вузов и музеев. Необходимо отметить, что в совместной работе заинтересованы обе стороны. Вузы стремятся предложить студентам новые формы работы, успешно формирующие положительную и устойчивую мотивацию, а также обеспечивающие эффективное усвоение знаний. Музеи пытаются найти эффективные способы привлечения клиентов, вписаться в рыночные отношения, ответить на запросы современного посетителя, расширяя спектр музейных услуг [1, с. 150; 2, с. 70]. В итоге, музеи внедряют новый коммуникационный подход, который предполагает перенос центра внимания с музейного предмета на музейного посетителя [3, с. 112].

Одной из форм совместной работы вузов и музеев являются культурно-образовательные проекты, которые постепенно становятся важнейшей составляющей деятельности современных музеев. Культурно-образовательные проекты предполагают взаимодействие сотрудников музея с целевой аудиторией, ограничены временем, пространством и доминантой, т. е. базисной идеей культурно-образовательной деятельности. При этом базисная идея не связана с главной ролью музея – сохранением и представлением памятников культуры [4, с. 22]. Чаще всего объектами культурно-образовательных проектов становятся выставки и временные экспозиции в музеях. Совместные с музеем проекты органично «вплетаются» в учебный процесс в рамках вуза.

Предлагаем подробнее остановиться на двух конкретных программах, совместно подготовленных Музеями Московского Кремля и факультетом иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова. Один проект адресован иностранным студентам, изучающим русский язык, будущим специалистами по истории России, другой – российским, обучающимся по специальности регионоведение

Великобритании. Целью проектов является «погружение» студентов в языковую среду, увеличение словарного запаса, активизация письменных навыков, формирование умении ведения и поддержания беседы на иностранном языке.

Культурно-образовательная программа для иностранных студентов. В основе проекта лежат подготовленные методистами Музеев Московского Кремля тематические экскурсии с элементами театрализации «Во Кремлевских во палатах» и «У царицы на пиру», а также методические пособия (тетради с творческими заданиями), разработанные преподавателями факультета иностранных языков и регионоведения МГУ. Цель программы – познакомить иностранных студентов с повседневной жизнью русских государей и знатных людей эпохи средневековья. Иностранные студенты посещают культурно-образовательные мероприятия после изучения сюжетов, связанных с русской историей XVII в., по окончании прохождения устных тем, посвященных русскому дому, традициям и обычаям. Эти тематические модули раскрываются в учебном пособии для иностранных студентов «Русский мир» [5, с. 48 – 52, с. 102 – 106].

Программа «Во Кремлевских во палатах» состоит из двух частей: 1) экскурсия по территории Кремля, Патриаршим палатам и 2) общение с «царицей» (переодетой в костюм царицы сотрудницей музея). Во время экскурсии студенты узнают об усадебной застройке Кремля, жизни во дворце на мужской, женской и детской половинах, обычаях страны. Во время интерактивной части программы в интерьере XVII в. участников встречает «царица», которая рассказывает о «мире вещей» (одежде и мебели), демонстрирует мужской и женский костюмы, знакомит с работой мастериц. В конце программы студенты могут примерить национальные костюмы, созданные по образцам XVII в.

Главным в этой культурно-образовательной программе является работа с тетрадью творческих заданий. Именно с ее помощью иностранные студенты выполняют задания, призванные активизировать их знания русского языка и повысить их культурную компетентность. Некоторые задания иностранные студенты выполняют до экскурсии, часть – во время культурно-образовательной программы, предлагаются и специальные задания для домашней работы.

До начала культурно-образовательной программы студенты должны выучить определенный набор слов, понятий и выражений, объяснить их на соответствующей странице тетради (*палаты, уклад, кокошник, венец, кафтан, рукоделие, вышивка, «Домострой» и др.*).

В течение экскурсии студенты, работая с тетрадью, сравнивают планы современного Кремля и построек 1600 г., знакомятся

с устройством княжеских дворов в Московском Кремле, обозначают на рисунках названия элементов русской одежды. Во время беседы с «царицей» студентам предлагается дать объяснение приведенных в рабочих тетрадях исконно русских пословиц и поговорок *(«В гостях хорошо, а дома лучше», «Без хозяина дом – сирота», «И мышь в свою норку тащит корку», «Дома не в гостях: посидев, не уйдешь», «Хорош на девке шелк, коли в девке толк», «В рогожу одеться – от людей отречься» и т. д.)*.

В качестве домашнего задания иностранные студенты должны на соответствующей странице рабочей тетради привести национальные варианты пословиц и поговорок об одежде и доме, которые бы раскрывали поведенческую культуру, национальный характер их народа. Задания в рамках программы предполагают сравнение студентами-иностранцами элементов русской и своей национальной культуры через интерпретацию параллельных пословиц, описание национальных костюмов, сравнение символической роли одежды в общественной иерархии России и своей страны.

Культурно-образовательная программа для российских студентов, изучающих английский язык, была разработана к выставке «Золотой век английского двора: от Генриха VIII до Карла II», проходящей в Музеях Московского Кремля. Эта выставка уникальна тем, что она собрала экспонаты из нескольких музеев Великобритании: музея Виктории и Альберта, Национальной портретной галереи, музея истории Лондона и Оружейной палаты Московского Кремля. Выставка знакомит экскурсантов с персоналиями английской истории XVI – XVII вв.: королями из династии Тюдоров и Стюартов, наиболее яркими придворными. Особое внимание уделено придворной жизни: двору – как центру культуры, политической жизни, рассматривается проблема репрезентации королевской власти.

Тетрадь заданий имеет несколько вариантов: для старшеклассников, обучающихся в специализированных школах с углубленным изучением английского языка, и для студентов разных курсов факультета иностранных языков и регионоведения. Первое задание (в этом основное отличие вариантов тетрадей) – это текст на английском языке: о династии Тюдоров (для школьников), политике Елизаветы I (для студентов 1, 2 курсов), английской реформации и английской революции (для студентов 3 и 4 курсов соответственно). Знакомство с текстом на уровне изучающего чтения предполагается до посещения выставки.

Важным методическим решением образовательной программы является формирование лексических навыков студентов на материале

культурологических и этнографических реалий. На одной из страниц рабочей тетради участникам культурно-образовательной программы предлагается список слов и выражений, имеющих историческое значение, которые надо правильно перевести и выучить к началу программы (*liberties of conscience, weaker Catholics, parish Anglicans, church papists, cap of state, cap of maintenance, state robes* и т. д.). Владение лексикой принципиально важно в связи с тем, что экскурсия проходит на английском языке.

Во время самой экскурсии участники программы на плане экспозиции должны отметить определенные экспонаты, правильно ответив на поставленные вопросы, что обнаруживает степень понимания речи экскурсовода на английском языке (например, необходимо отметить портрет придворного Елизаветы I, загубившего свою карьеру в войне с Ирландией). В случае правильного заполнения маршрутника студенты и школьники получают памятные призы. Домашним заданием для участников культурно-образовательной программы является написание короткого эссе на английском языке об экспонате с выставки, который произвел особое впечатление. На следующем после посещения выставки занятии запланировано обсуждение увиденного.

Данные культурно-образовательные программы были разработаны сравнительно недавно, но на них возлагаются большие надежды. В случае успеха первых пилотажных программ в следующем году планируется расширение подобной совместной культурно-образовательной деятельности вуза и музея с привлечением к участию студентов, специализирующихся в других иностранных языках.

Литература

1. Удалова, Т.В. Музей и музейный сервис: в ногу со временем или на поводу у него? / Т.В. Удалова // Музей и проблемы «культурного туризма»: материалы круглого стола. – СПб: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2012. – 187 с.
2. Кудрявцева, Н.С. Инновационные практики в структуре современного музейного менеджмента / Н.С. Кудрявцева // Музей и проблемы «культурного туризма»: материалы круглого стола. – СПб: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2012. – 187 с.
3. Попова, И.О. Перспективы использования интерактивного игрового пространства «Город мальчика Онфима» Детского музейного центра Новгородского музея-заповедника в работе с детскими туристскими группами / О.И. Попова // Музей и проблемы «культурного туризма»: материалы круглого стола. – СПб: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2012. – 187 с.

4. Бондаренко, А.А. Культурно-образовательные проекты и маршруты «культурного туризма» Музея-института семьи Рерихов в проекте «Балтийский культурный треугольник» / А.А. Бондаренко // Музей и проблемы «культурного туризма»: материалы круглого стола. – СПб: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2012. – 187 с.
5. Медведева, К.Т., Тарабанова, Т.А. Русский мир. Учебное пособие для иностранных студентов/ К.Т. Медведева, Т.А. Таробанова. – М.: Макс-пресс, 2011. – 192 с.

Карелина Н.А.
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Москва

ИНТЕРНЕТ РЕСУРСЫ *BBC* ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время растет популярность интернет ресурсов для изучения и преподавания иностранных языков. В первую очередь к ним относятся различные средства массовой информации (электронные журналы и газеты, он-лайн трансляции), словари, книги, фильмы, а также обучающие сайты, которые предлагают большое количество грамматических и лексических упражнений, тестов, игр, загадок и кроссвордов. Сюда же относятся и ресурсы Веб 2.0, которые представляют различные платформы социального взаимодействия пользователей глобальной сети, такие как социальные сети, блоги, видео- и аудиосервисы, форумы и чаты. Увеличивается и число сервисов, позволяющих преподавателям иностранного языка создавать свои веб-страницы и веб-задания.

При использовании интернета на первый план выходят два основных вопроса: «Как найти необходимый материал?», «Как найти быстро?». Причем при использовании интернета в образовательных целях первый вопрос наиболее важен, так как низкое качество и даже ошибочность обучающего материала – более серьезный лингводидактический просчет, чем некорректные новости или, скажем, неверный прогноз погоды. Как же оценить качество информации, если при использовании обучающих материалов человек чаще всего не знает в полной мере предмет своего исследования?

Именно поэтому при работе с научной и обучающей информацией большое значение играет авторитетность источника, его надежность и постоянство. При кажущейся простоте такой формулировки на фоне информационного изобилия в интернете очень немногие ресурсы могут

похвастаться такой репутацией. И одним из наиболее ярких примеров ресурса с безупречной репутацией и большим обучающим потенциалом является сайт BBC (www.bbc.co.uk).

В отличие от абсолютного большинства новостных агентств корпорация BBC финансируется государством и находится под контролем британского правительства, но специальная королевская хартия гарантирует BBC от вмешательства в ее деятельность со стороны государственных и правительственных структур. В настоящее время корпорация BBC предоставляет информацию, рассчитанную на широкую аудиторию. Среди основных разделов новости, современная политика, культура, образование, спорт, музыка.

Важно, что обучающие интернет-ресурсы BBC не коммерциализированы и не требуют платы за использование. Кроме того, авторитетность источника позволяет быть уверенным в том, что любые материалы, загруженные с сайта, не нарушают авторских прав и могут быть использованы не только для самостоятельного обучения, но и для поддержки образовательного процесса в университетах и школах.

Несмотря на то, что сайт www.bbc.co.uk позиционирует себя как источник новостей из разных областей, представленных в различных форматах, отдельно выделяются образовательные ресурсы, среди которых особое внимание уделяется изучению иностранных языков и в первую очередь английского. Ресурсы сайта охватывают формирование всех языковых навыков, четко структурированы и обновляются каждую неделю, а в случае новостей – каждый день.

Для изучения английского языка предлагается большое количество лексических и грамматических упражнений. Отдельно объясняется употребление наиболее сложных лексических единиц: идиом, фразовых глаголов и сленга. С точки зрения лексики разбираются и все новости. Для выделенных слов и выражений дается объяснение. Разделы аудирования включают диалоги, интервью, радио программы, а также упражнения на постановку звуков. Особый интерес представляет раздел «How to…», где предлагаются аудиоматериалы для отработки практических навыков языка, а именно: как начать разговор или его закончить, как приветствовать друг друга или выразить неприятие, как пожаловаться или извиниться и т. д. Отдельно представлены материалы для изучения делового английского, которые включают диалоги и тексты на различные темы: собеседование на работу, разговоры по телефону, ведение деловых переговоров и встреч, презентации и многое другое.

На сайте размещаются блоги преподавателей и студентов, доска сообщений, где можно обменяться мнениями, оставить свой

комментарий или задать вопрос. Вообще, с точки зрения выбора средств изучения английского языка, сайт BBC предоставляет полную свободу и учитывает интересы широкого круга пользователей. Фактически речь идет о популяризации английского языка и культуры.

Помимо английского языка, в настоящее время на сайте BBC широко представлены еще 7 языков: французский, немецкий, испанский, итальянский, греческий, португальский и китайский. Для каждого из них предлагаются различные типы обучающих материалов, которые варьируются от интерактивных тестов и игр до он-лайн трансляций радио и телевизионных программ. Весь материал имеет четкую классификацию и позволяет быстро найти материал любого уровня сложности и направленности, учитывается и возраст пользователей. Для преподавателей есть планы занятий и задания к ним, для студентов интерактивные курсы и материалы самоподготовки. Немаловажно и то, что любой материал можно легко и быстро скачать в удобном mp3 или pdf формате, что позволяет использовать любые мобильные устройства для их изучения.

Дополнительно представлены еще 33 языка, и каждый желающий может прослушать, скачать и выучить их ключевые фразы.

В целом интернет-ресурсы BBC, посвященные изучению иностранных языков, представляют особую ценность с точки зрения их качества, практического использования, эффективности и большого выбора и поэтому могут быть с успехом использованы как студентами, так и преподавателями.

Рычкова Л.В.
Гродненский государственный университет
имени Я. Купалы, Гродно

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современные информационные технологии создают условия для полноценной реализации основных принципов дидактики (наглядность, доступность, посильность, сознательность, активность), в корне изменяя весь ход образовательного процесса. Наукоемкость информационных технологий, применяемых в образовании, требует от современного педагога объединения компетенций – профессиональной и информационной. Возрастает роль креативности, творческого начала как в создании, так и в использовании мультимедийных средств обучения

иностранным языкам. Несмотря на разнообразие уже существующих такого рода средств, до сего времени остаются не достаточно осмысленными дидактические и психологические аспекты использования информационных технологий, явно не достаточна и их педагогическая интерпретация. Во многом это объясняется постоянным появлением новых технологий и технических устройств, способных передавать информацию, и отсутствием учета этого фактора при повышении квалификации преподавателей иностранных языков высшей школы и, соответственно, в программах подготовки специалистов в этой области.

В отличие от обучения предметным областям знаний, где его роль в связи с возможностями Web 2.0 не столь значительна, электронный учебник отнюдь не утратил своей важности в обучении иностранным языкам, прежде всего, как эффективное средство обеспечения индивидуализации обучения и мотивации учащихся. В хорошем электронном учебнике реализуются также основные принципы проблемного обучения. Это осуществляется путем постановки проблемных задач (найти, узнать, понять, выразить мнение и др.), поиска и ориентировки в способах решения коммуникативных задач. Перспективность такого подхода объясняется тем, что когнитивные методики играют все большую роль в обучении языкам. Управление учебной деятельностью с помощью электронного учебника реализуется в основном в направлении от рецептивных к продуктивным умениям. Учебник демонстрирует образцы речевого поведения носителей языка и обеспечивает их репродукцию учащимися (пользователями). Следует отметить, однако, что продуктивные умения наиболее адекватно реализуются только в межличностной коммуникации.

Основным учебным материалом для усвоения в электронном учебнике наряду с печатным текстом является видеозапись и фонограмма, отражающие типовую ситуацию общения. Включение видеоматериалов в учебник нельзя не признать коммуникативно значимым явлением, позволяющим на деле осуществить переход от обучения языку по печатным источникам к обучению речи по аудиовизуальным материалам и реализовать тем самым общедидактический принцип обучения видам речевой деятельности (прежде всего – слушанию и говорению) посредством адекватной учебной деятельности. Представление видеоряда на экране компьютера имеет следующие особенности: использование крупного плана, сопровождение печатного текста и звукового ряда визуальными опорами, четкое выделение (структурирование) микродиалогов, самостоятельность и законченность каждого видеосюжета, отсутствие

излишних деталей быта, обстановки, замедленный темп речи, сопровождение видеоряда печатным текстом, использование таких возможностей, как стоп-кадр, быстрая перемотка, просмотр без звука, прослушивание без визуального ряда и др.

Принципиальным отличием электронного учебника от его печатного аналога является активная роль ученика в диалоге с компьютером. Если взаимодействие «ученик – ученик» является однонаправленным, а общение «ученик – учитель» хотя и двухсторонним, но ориентированным на ведущую роль учителя, то общение «ученик – компьютер» существенно отличается от названных выше видов взаимодействия активной ролью самого учащегося, так как решение о возможных способах использования компьютерных дидактических средств и продолжительности работы с ними принимает сам пользователь. Если пользователь считает, что цели обучения не достигаются или работа не достаточно эффективна, он может в любой момент не просто прекратить взаимодействие с программой, но и вообще отказаться от ее использования.

Мультимедийность подачи информации обеспечивает такую важную характеристику электронного учебника, как мультисенсорность. Действительно, использование комплекса различных средств представления информации (текста, звука, графики, мультипликации, видео) позволяет одновременно решать несколько педагогических задач: 1) ориентироваться на различные каналы восприятия информации учеником; 2) варьировать режимы представления информации; 3) отражать явления в динамике; 4) включать в электронный учебник задания, выполнение которых сложно или невозможно без использования компьютера. Следует отметить, что возможности современной компьютерной техники позволяют не просто механически объединять различные технологические средства, но и использовать их для создания качественно новых обучающих возможностей по сравнению как с печатными учебниками, так и с учебными аудио – и видео-материалами.

С индивидуализацией обучения связана такая характеристика электронного учебника, как его адаптивность. Если термин «средства индивидуализации» применяется при характеристике процесса обучения, то термин «адаптивность» – применительно к техническим возможностям компьютеров. Параметры индивидуализации / адаптивности могут быть самыми различными и варьироваться очень широко, включая как интерфейсные, так и методические характеристики. Это может быть, например, выбор следующих параметров: уровня сложности изучаемого материала; количества

заданий; времени на выполнение заданий; системы оценки; настройки цветовой палитры экрана и т. д.

Одним из свойств компьютерных дидактических средств, принципиально отличающих их от печатных пособий, является нелинейность представления информации. Эта особенность обусловливает как преимущества, так и ограничения электронных учебников по сравнению с бумажными аналогами. Так, пользователь не имеет возможности получить полное представление о содержании и возможностях электронного учебника столь же быстро, как при просмотре печатных пособий. Получение исчерпывающей информации о возможностях компьютерных образовательных ресурсов (содержательном наполнении заданий и справочных материалов, системе помощи, возможных режимах работы, особенностях обратной связи и т.п.) невозможно при беглом просмотре и требует тщательного изучения компьютерных дидактических средств. Если для ученика подобная «закрытость» содержания может служить в определенной мере мотивирующим стимулом для работы с электронным учебником, то для преподавателя это свойство является фактором, значительно увеличивающим временные затраты.

Важной, хотя и внешней, по отношению к содержанию характеристикой электронного учебника является индивидуальность дизайна. Дизайн, помимо художественно-эстетических решений, задает особенности проектирования и разработки электронных учебников и включает структуру, способы управления и навигации, организацию диалога «пользователь – компьютер», форму представления изучаемого материала, систему заданий и т. п. Как правило, разработчики стремятся сделать учебники, доступные для работы в интерактивном режиме, неповторимыми, ярко индивидуальными. Гораздо в большей степени, чем печатные учебные материалы, компьютерные обучающие средства дают возможность для проявления авторского начала. Способы презентации материала, способы навигации и взаимодействия с компьютером не являются унифицированными и во многом зависят от квалификации и творческого потенциала разработчиков. Одни и те же типы упражнений могут быть представлены по-разному в различных учебниках, не говоря уже о разных возможных дополнительных функциях и блоках, а также предлагаемом решении пользовательского интерфейса.

Все описанные особенности электронного учебника как компьютерного дидактического средства выдвигают дополнительные требования к ученику и преподавателю. Несмотря на то, что существует требование простоты интерфейса и навигации обучающих систем и для

работы с ними не должны быть нужны специальные навыки, тем не менее, ученики должны обладать базовой компьютерной грамотностью, а преподаватели иностранных языков – соответствующими компетенциями.

Праконіна В.У.
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, Мінск

ЭЛЕКТРОННЫ ФРАЗЕАЛАГІЧНЫ СЛОЎНІК ЯК СРОДАК НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНАЙ МОВЕ

Узровень развіцця інфармацыйных тэхналогій абумоўлівае неабходнасць арганізацыі ў навучальных установах больш дасканалых і найбольш эфектыўных сістэм ажыццяўлення вучэбнага працэсу па разнастайных дысцыплінах, у тым ліку і гуманітарнай скіраванасці.

Паспрабуем высветліць як перавагі выкарыстання інфармацыйных тэхналогій пры вывучэнні гуманітарных дысцыплін, так і перавагі працы (дыстанцыйнай) з электронным фразеалагічным слоўнікам для выкладчыкаў і для студэнтаў.

Для выкладчыкаў:

1. Скарачэнне выдаткаў на інфармацыйнае забеспячэнне працэсу навучання. Сучасныя КТ (камп'ютарныя тэхналогіі) дазваляюць істотна знізіць выдаткі на інфармацыйнае суправаджэнне выкладаемых дысцыплін за кошт выкарыстання ЭВМ і падключаных да іх разнастайных мультымедыйных сродкаў, здольных узнаўляць як статычную, так і дынамічную візуальную і аўдыёінфармацыю. Гэтая эканомія датычыць выдаткаў на:

- грашовыя рэсурсы. Інфармацыя ў лічбавым выглядзе каштуе значна танней, чым у аналагавым. Таксама, амаль заўсёды, больш эканомнымі з'яўляюцца працэсы падрыхтоўкі, збору, захавання і транспарціроўкі лічбавай інфармацыі);
- часавыя рэсурсы. Выдаткі часу на працэс падрыхтоўкі электроннага варыянту слоўніка ў большасці выпадкаў ніжэйшыя за часаёмкасць працэсу падрыхтоўкі аналагічнага забеспячэння на традыцыйных носьбітах (папяровыя носьбіты, відэа- і аўдыёкасеты, слайды і г.д.).

2. Павышэнне якасці заняткаў. Выкарыстанне ІТ (інфармацыйных тэхналогій) і КТ дазваляе узбагаціць і павялічыць колькасць суправаджальнай інфармацыі па выкладаемых дысцыплінах.

3. Скарачэнне часавых выдаткаў на зваротную сувязь. Выкарыстанне камунікатыўных магчымасцяў глабальнай інфармацыйнай сеткі Інтэрнэт дазваляе паскорыць працэс зваротнай сувязі з навучэнцамі шляхам прымянення тэхналогій электроннай пошты і г. д.

4. Павышэнне якасці дадатковага інфармацыйнага суправаджэння працэсу навучання. Сучасныя КТ і ІТ дазваляюць якасна палепшыць працэс атрымання навучэнцамі дадатковай інфармацыі па вывучаемых дысцыплінах (фразеалогіі беларускай і рускай моў). Гэта можа быць арганізацыя электронных бібліятэк, правядзенне Інтэрнэт-канферэнцый, стварэнне электронных зборнікаў навуковых прац, арганізацыя інфармацыйных перыядычных Інтэрнэт-выданняў і г. д.

5. Магчымасць арганізацыі дыстанцыйнай формы навучання. Выкарыстанне тэхналогій сеткі Інтэрнэт дазваляе арганізаваць працэс навучання са студэнтамі, якія знаходзяцца ў любой кропцы планеты. Пры гэтым становіцца магчымым не толькі перадача неабходных для навучання заданняў, своечасовы і якасны кантроль іх выканання, але таксама трансляцыі лекцыйных заняткаў па выкладаемых дысцыплінах.

Для студэнтаў:

1. Магчымасць аператыўнага атрымання кансультацый. Выкарыстанне камунікацыйных магчымасцяў сеткі Інтэрнэт дае магчымасць імгненна перадаць інфармацыю любога тыпу, што дазваляе ў рэжыме рэальнага часу праводзіць кансультацыі са студэнтамі завочнай і дыстанцыйнай формамі навучання.

2. Магчымасць атрымання доступу да электронных тэкстаў па вывучаемай дысцыпліне (фразеалогіі беларускай і рускай моў). КТ дазваляюць выкладчыкам, валодаючы мінімальнымі практычнымі навыкамі працы з ЭВМ, падрыхтаваць электронны канспект лекцый па выкладаемай дысцыпліне, а выкарыстанне сеткі Інтэрнэт дазваляе навучэнцам атрымаць доступ да гэтых канспектаў з любой кропкі планеты.

3. Павышэнне ступені засваяльнасці матэрыялу. Магчымасць выкарыстання выкладчыкамі больш шырокага і разнастайнага спектру суправаджальнай інфармацыі па чытаемых дысцыплінах дазваляе спрасціць успрыманне студэнтамі лекцыйнага матэрыялу і павысіць ступень яго засваяльнасці.

Выкарыстанне інфармацыйных тэхналогій у даследаваннях па фразеалогіі можна прасачыць на ўзоры стварэння слоўніка беларуска-рускіх фразеалагізмаў з кампанентамі-назоўнікамі *«душа», «сэрца»*.

Трэба адзначыць, што фразеалагізмы ўзнікаюць у нацыянальных мовах на аснове такога вобразнага ўяўлення рэчаіснасці, якое адлюстроўвае эмпірычны, гістарычны ці духоўны вопыт моўнага

калектыву, які, безумоўна, звязаны з яго культурнымі традыцыямі. Пры супастаўленні беларускіх і рускіх фразеалагічных адзінак неабходна ўлічваць праблемы ўзаемадзеяння і ўзаемасувязі беларускай і рускай моў і культур. Канцэпты *«душа»* і *«сэрца»* з'яўляюцца духоўнымі цэнтрамі ў беларускай і рускай моўных карцінах свету.

ІТ, з дапамогай якіх быў створаны ўзор электроннага беларуска-рускага фразеалагічнага слоўніка, дазваляе ў параўнальна-супастаўляльным аспекце прасачыць спецыфіку фразеалагічных адзінак. З матэрыялаў слоўніка становіцца відавочным, якія фразеалагізмы з'яўляюцца безэквівалентнымі, напрыклад: бел. *абуць (сваё) сэрца ў лапці* або рус. *ад кромешный на душе (на сердце),* а якія маюць адпаведнікі ў адной з моў: бел. *адкрываць (раскрываць) душу* – рус. *открывать сердце*, бел. *ад (усяго, самага) сэрца* – рус. *от всего сердца* і г. д.

Найбольш зручнымі і прыдатнымі для складання электроннага слоўніка варта прызнаць HTML-тэхналогіі, таму што менавіта HTML-мова з'яўляецца мовай гіпертэкставай разметкі і прызначана для ўсталявання гіпертэкставых асацыятыўных спасылак паміж разнастайнымі інфармацыйнымі элементамі і іх фрагментамі, прадстаўленымі ў выглядзе файлаў ЭВМ. Акрамя таго, HTML-мова валодае неабходнымі сродкамі фарматавання тэксту і арганізацыі прадстаўлення інфармацыі.

Пры стварэнні электроннага слоўніка важнай задачай з'яўляецца вылучэнне асобных гіпертэкставых блокаў, якія адпавядаюць логіцы прадстаўлення інфармацыі, і ўсталяванне ўзаемасувязі паміж гэтымі блокамі. Каранёвым HTML-файлам з'яўляецца sloynik.html. Ён утрымлівае беларускія і рускія фраземы як «пустыя» спасылкі. Калі адзінка з'яўляецца безэквівалентнай, то спасылкі на яе няма. Калі фразеалагізм мае адпаведнік у адной з моў (беларускай ці рускай), то пры націсканні на яго найменне мы бачым адпаведна эквівалент гэтага ўстойлівага выразу.Пры дапамозе Javascript у сваю чаргу быў створаны файл, у якім апрацоўваюцца падзеі звароту да гіперспасылкі. ІТ забяспечваюць кампактнасць і зручнасць слоўніка: мы адразу ж бачым эквівалент фразеалагізма, калі такі ёсць, а таксама крыніцу, адкуль ён быў узяты.

Крыніцамі фактычнага матэрыялу паслужылі «Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы» (ФСБМ) І.Я. Лепешава ў 2 т., «Фразеологический словарь русского языка» (ФСРЯ) пад рэд. А.І. Малаткова, «Фразеологический словарь современного русского литературного языка» (ФССРЛЯ) пад рэд. А.М. Ціханава [16, 17], «Фразеологический словарь русского литературного языка» (ФСРЛЯ)

пад рэд. А.І. Фёдарава. Фактычная база налічвае 185 беларускіх і 138 рускіх фразеалагічных адзінак.

Такім чынам, выкарыстанне сучасных КТ і ІТ у працэсе навучання гуманітарным дысцыплінам забяспечвае атрыманне істотных пераваг, што пацвярджае актуальнасць і неабходнасць іх выкарыстання ў навучанні замежнай мове.

Літаратура

1. Белоногов, Г.Г. Компьютерная лингвистика и перспективные информационные технологии / Г. Г. Белоногов. – М.: Русский мир, 2004. – 248 с.
2. Болотников, И.М., Головин, В.В. Информационные технологии в гуманитарном образовании / И.М. Болотников, В.В. Головин. – СПБ: СПбГУКИ, 2005. – 234 с.
3. Зубов, А.В., Зубова, И.И. Информационные технологии в лингвистике: Учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубова – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

Кривонос Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск

БАЗА ЗНАНИЙ «ЗНАЧЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ» КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ «ЭКОНОМИКА$_1$»

Система управления знаниями по языку специальности «Экономика$_1$» – СУЗ ЯСЦ «ЭКОНОМИКА$_1$» – информационная система, предназначенная для хранения и управления знаниями о языке конкретной специальности (в нашем случае, экономические дисциплины) для организации образовательного процесса. Система является приложением локального расположения на персональном компьютере и разработана на основе гипертекстовых технологий, технологий Microsoft, JavaScript. Архитектура СУЗ ЯСЦ «ЭКОНОМИКА$_1$» представлена *базами знаний*: «Значения предложно-падежных форм имен существительных», «Основные деривационные модели», *базами данных*: «Имена существительные», «Глаголы», «Предлоги».

Актуальность моделирования базы знаний (БЗ) для автоматизации работы преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) обусловлена лингво-методической необходимостью в организации

и систематизации накопленной лингвистической информации. Применение БЗ «*Значения предложно-падежных форм имен существительных*» позволяет повысить качество принимаемых решений по отбору и организации дидактического материала при условии разработанности системы принятия решений с последующим выбором наилучшей альтернативы для принимающего решения лица (преподавателя или методиста).

В нашем исследовании при извлечении знаний мы применяли один из текстологических методов (анализ учебников, литературы, документов), основанных на изучении специальных текстов из учебников, монографий, статей и других носителей профессионального знания. Мы использовали первый, так как в учебных текстах «логика изложения обычно соответствует логике предмета и поэтому макроструктура такого текста будет более значима, чем структура текста какой-нибудь специальной статьи» [1, с. 129].

Для создания БЗ «*Значения предложно-падежных форм имен существительных*», как было ранее указано, мы использовали оболочку KnowlegeBase, которая позволяет представить метаданные о значениях предложно-падежных форм в виде многоуровневой системы, а также осуществляет поиск по запросу пользователя. Кроме того, возможен переход к текстовым файлам, в которых содержатся количественные данные относительно частоты предлогов при выражении тех или иных значений как с конкретным падежом, так и в рамках синтаксических отношений при выражении их различными предложно-падежными формами.

В описываемой БЗ на высшем уровне расположены папки, обозначенные в соответствии с падежной системой русского языка. В них вложены папки, которые организуют представление информации о типах синтаксических значений, выражаемых той или иной падежной формой. На данном уровне представляется также и статистическая информация о частоте конкретного предлога при выражении того или иного типа синтаксических отношений для определенной предложно-падежной формы, а также приводятся общие замечания специалиста, представляющие собой анализ представленных количественных результатов. На уровень ниже располагается информация о подтипах значений синтаксических отношений, приводятся структурные формулы контекстного употребления предложно-падежных форм имен существительных в исследуемых текстах. В формулах используются следующие сокращения: для обозначения главных слов в словосочетании применяется **V** – форма глагола (при необходимости указывается конкретный глагол) и / или **S** – имя существительное

в форме любого падежа, для обозначения зависимого компонента указывается непосредственно предлог (***для, с, до*** и т. д.) и $\mathbf{N_n}$ – имя существительное в падежной форме, на которую указывает подстрочный индекс «$_n$», имеющий значения от 2 до 6, что соответствует падежам (2 – родительный, 3 – дательный, 4 – винительный, 5 – творительный, 6 – предложный). Также приводятся примеры, взятые из МТЭИ$_1$, иллюстрирующие теоретические положения.

Цифры рядом с папками указывают на количество статей в данной папке. Кроме того, статьи можно снабдить различными метками, которые способствуют дополнительной организации информации в системе.

В БЗ «*Значения предложно-падежных форм имен существительных*» реализован как простой поиск по текстовому контенту, так и возможность формировать запросы с целью решения задачи в заданном контексте. При осуществлении простого поиска по содержанию статей результат открывается в отдельном окне. Далее, выбрав нужную запись, пользователь может легко перейти к статье. Кроме того, указывается, в какой группе размещается найденная по запросу информация.

Разработанная система управления знаниями СУЗ ЯСЦ «ЭКОНОМИКА$_1$» предназначена, во-первых, для управления процессом создания новых интеллектуальных продуктов при использовании баз данных и баз знаний, во-вторых, для поддержания непрерывного процесса повышения квалификации сотрудников образовательной организации и, в-третьих, для обмена опытом специалистами в данной сфере деятельности.

Литература

1. Гаврилова, Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем / Т.А. Гаврилова, В.Ф. Хорошевский. – СПб: Питер, 2000. – 384 с.
2. Герд, А.С. Прикладная лингвистика / А.С. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 268 с.
3. Герд, А.С. Специальный текст как предмет прикладного языкознания / А.С. Герд // Прикладное языкознание: Учеб. пособие– СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – С. 68 – 90.
4. Зубов, А.В. Информационные технологии в лингвистике: Учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубова – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

Макарич М.В.
Белорусский национальный технический университет, Минск

ПРИМЕНЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОНТОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Современная концепция обучения иностранным языкам (ИЯ) в техническом вузе опирается на коммуникативный подход. Это предполагает формирование лексической компетентности студентов на базе не только формальной, но и в равной степени функциональной стороны языка. Набор лексических единиц для активного и пассивного усвоения на всех уровнях обучения ИЯ формируется по принципу баланса между формой и функцией, когда лексические единицы рассматриваются как компоненты языковой системы, имеющие свои функциональные особенности. Следовательно, лексика должна рассматриваться не как набор слабо связанных между собой единиц, а как единое целое, обладающее связями на уровне глубинных иерархических слоев, что предполагает выявление семантических, логических и контекстуальных связей, а также уровней прагматического взаимодействия лексем ИЯ.

Эти связи, заложенные в глубинные структуры языка и являющиеся изначально категориями имплицитными, выражаются в таких системных отношениях как синонимия / антонимия, гиперонимия / гипонимия, логические, родовидовые связи, а также в семантических отношениях между морфологически связанными лексемами. Известно, что ни один словарь ИЯ, будь то толковый или двуязычный, традиционный или электронный, не содержит достаточной информации о системных связях между лексическими единицами, которая необходима студентам технического вуза для овладения иноязычной лексикой. Выявление подобных семантических, логических и контекстуальных отношений между лексемами любого языка возможно только в результате концептуального анализа больших массивов устных и письменных текстов, создаваемых его носителями.

В процессе обучения специальной лексике в техническом вузе преподавателю часто приходится создавать такие упражнения и так структурировать учебный материал, чтобы он был посилен для освоения студентами. Тем не менее, даже в этих случаях студентам приходится «вручную» устанавливать сложные семантические связи между лексемами, причем преимущественно в пределах одного текста, что не всегда приводит к желаемому результату. Однако подобная

рутинная работа может быть автоматизирована за счет привлечения новых информационных технологий, в данном случае – англоязычного ресурса WordNet, разработанного в Принстонском университете США на основе национального корпуса британского варианта английского языка «The British National Corpus» [1].

База данных WordNet представляет собой семантически структурированный лингвистический гиперресурс, охватывающий около 155 тысяч слов и словосочетаний, объединенных в 117 тысяч понятий, причем общее число пар «лексема-значение» насчитывает 200 тысяч. В основу ресурса положены отношения синонимии между лексемами, принадлежащими четырем основным частям речи: существительным, прилагательным, глаголам и наречиям. Онтология основана на принципе контекстуальной синонимии: совокупности когнитивных синонимов выступают в виде лексикализованных концептов, т. е. понятий, формирующих англоязычную картину мира. В настоящее время существуют две рабочие версии онтологии – WordNet 3.0 и WordNet 2.1 [2; 3].

В качестве примера приведем представленность лексемы *vacuum* в лингвистической онтологии WordNet 2.1. Информация в главном окне выглядит следующим образом: в окне поиска лексических единиц представлено наше целевое слова (vacuum), ниже предлагается информация о четырех значениях лексической единицы через синонимические ряды и описание контекстных семантических значений. На панели онтологии также присутствуют два окна: *noun* и *verb*, предлагающие перейти к следующим отношениям: для существительного – Synonyms, ordered by estimated frequency / Coordinate terms / Hypernyms (***vacuum*** is a kind of …) / Hypernyms (… is kind ***vacuum)*** full of Meronyms (parts of ***vacuum*** is) / Derivationally related forms / Familiarity и для глагола – Synonyms, ordered by estimated frequency / Coordinate terms / Hypernyms (***vacuum*** is one way to…) / Familiarity.

Например, отношения *Coordinate terms*, представлены в онтологии для лексемы ***vacuum*** как глагола следующим образом:

vacuum, vacuum-clean, hoover – (clean with a vacuum cleaner; “vacuum the carpets”) –>clean, make clean (make clean by removing dirt)

=> disinfect – (destroy microorganisms or pathogens by cleansing; “disinfect a wound”) => brush – (clean with a brush)

=> vacuum, vacuum-clean, hoover – (clean with a vacuum cleaner; “vacuum the carpets”) => sanitize, sanitise, hygienize, hygienise – (make sanitary by cleaning or sterilizing)

=> steam, steam clean – (clean by means of steaming; “steam-clean the upholstered sofa”) => preen, plume – (clean with one’s bill; “The birds preened”)

=> sweep – (clean by sweeping, “Please sweep the floor”)

=> wash up, do the dishes – (wash dishes)

=> pipe-clay – (whiten or clean with pipe-clay; “pipe-clay leather”)

А отношения *Coordinate terms* для лексемы ***vacuum*** как для существительного выглядят так:

Sense 1

vacuum, vacuity – (the absence of matter)

–> emptiness – (the state of containing nothing) => blankness – (the state of being blank; void; emptiness) => hollowness – (the state of being hollow: having an empty space within) => vacancy – (being unoccupied) => vacuum, vacuity – (the absence of matter)

Sense 2

void, vacancy, emptiness, vacuum – (an empty area or space; “the huge desert voids”; “the emptiness of outer space”; “without their support he’ll be ruling in a vacuum”)

–> space – (an empty area (usually bounded in some way between things); “the architect left space in front of the building”, “they stopped at an open space in the jungle”; “the space between his teeth”)

=> pleural space – (the small potential space between the parietal and visceral layers of the pleura)

=> subarachnoid space – (a space in the meninges beneath the arachnoid membrane and above the pia mater that contains the cerebrospinal fluid)

=> enclosure, natural enclosure (a naturally enclosed space)

=> expanse (open space or area as of surface or land or sky)

=> opening, gap(an open or empty space in or between things)

=> swath – (the space created by the swing of a scythe or the cut of a mowing machine)

=> angle – (the space between two lines or planes)

=> void, vacancy, emptiness, vacuum(an empty area or space; "the huge desert voids”)

=> hole – (an unoccupied space)

=> cavity, enclosed space -- (space that is surrounded by something) => pocket(bowling) the space between the headpin and the pins behind it on the right or lef) и т. д.

Как видно из приведенного примера, онтология WordNet 2.1 обладает многообразием лексико-семантических связей, полнотой представления информации и дополнительными функциями,

отсутствующими в других онтологиях того же уровня. Все это делает возможным использование WordNet 2.1 при обучении английскому языку в техническом вузе.

Литература

1. British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.natcorp.ox.ac.uk. – Дата доступа: 1.09.2012.
2. WordNet Search – 3.0 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wordnet web.princeton.edu/perl/webwn. – Дата доступа: 1.09.2012.
3. WordNet 2.1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wordnet. princeton.edu/wordnet/download/#win. – Дата доступа: 1.09.2012.

Блинкова Л.М., Гончаренко О.С., Ушакова Н.В.
Белорусский государственный университет, Минск

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Основная цель обучения по дисциплине «Практика устной и письменной речи» специальности «Современные иностранные языки» заключается в формировании коммуникативной компетенции, которая включает в себя языковую и социокультурную компетенцию. Важной особенностью при обучении на данном этапе является формирование новой системы понятий, присущих английскому языку и культуре Великобритании, что способствует включению студентов в своеобразный вербальный мир языковых представлений о реальной действительности, об этносоциальных реалиях страны изучаемого языка. Программа дисциплины «Практика устной и письменной речи» предназначена для обеспечения основного этапа подготовки дипломированных специалистов с квалификационной характеристикой «Лингвист, преподаватель иностранных языков», специализация «Компьютерное обучение иностранным языкам».

Поскольку практической целью обучения является развитие коммуникативных умений, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования становится одним из важнейших условий реализации этой цели. Формирование лексических умений предполагает «не только учет сведений формально-

структурного характера, но и значение ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка» [1, с. 287].

Практическая цель обучения лексической стороне иноязычной речи заключается в том, что обучаемые должны осознать специфику выражения мыслей и коммуникативных категорий средствами иностранного языка. Для достижения данной цели необходимо решить проблему соотношения формального и функционального аспектов на лексическом уровне, которая «требует обращения как к функциональным особенностям лексических единиц, так и к языковой системе, ибо овладение языком как средством общения немыслимо без системных знаний» [1, с. 287].

Реализация целей и задач обучения лексической стороне иноязычной речи обеспечивается соблюдением основных *принципов* обучения лексике: а) принципа коммуникативной значимости в отборе лексического материала; б) принципа обучения лексике в речевой деятельности; в) принципа учета системных свойств лексических единиц; г) принципа концентрации в подаче лексического материала; д) принципа опоры на лексические правила; е) принципа комплексного решения основных дидактико-методических задач.

Использование компьютерных технологий для изучения лексики вносит в обучающий процесс свою специфику и дополняет список вышеуказанных принципов следующими положениями.

- *Принцип интеграции мультимедийного комплекса в реальный образовательный процесс*.

Данный принцип подразумевает, что компьютерные программы полностью соответствуют содержанию обучения и применяются как неотъемлемая его часть. Материалы мультимедийного комплекса должны иметь необходимую тематическую направленность и формировать лексические навыки и умения, необходимые для решения коммуникативных задач на занятиях.

- *Принцип интерактивности обучения.*

Деятельность каждого студента должна строиться на основе интерактивности. С одной стороны, в роли преподавателя выступает компьютер, так как он управляет действиями студентов, дает им необходимые инструкции, указывает на наличие ошибок, допускает их к выполнению следующих заданий и т. д. С другой стороны, учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы «преподаватель имел возможность систематически на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность учащихся» [2, с. 213 – 214]. Такая возможность, например, может быть

реализована, если преподаватель получает доступ к информации о работе каждого студента с программой: о количестве выполненных упражнений, о времени, затраченном на них и т. п.

- *Принцип индивидуального обучения.*

Изучение лексики с помощью компьютера подразумевает индивидуальную работу студентов в компьютерном классе или дома, что позволяет учитывать их индивидуальные особенности. Студент имеет возможность работать в своем темпе, а при необходимости возвращаться к учебному материалу. Хотя программа рассчитана на последовательное выполнение упражнений, сложность которых постепенно возрастает, студент можем повторить любое задание учебного комплекса.

- *Принцип предоставления широкой ориентировочной основы при формировании лексических действий.*

Данный принцип приобретает особое значение для обучения лингвистов и преподавателей иностранного языка. Важным блоком компьютерной программы для обучения лексике является учебный словарь, раскрывающий значение лексической единицы (ЛЕ) не только с помощью перевода на родной язык, но и путем толкования на иностранном языке, включения ЛЕ в словосочетания, предъявления синонимов и краткой исторической справки. Такой способ семантизации ЛЕ призван сформировать в сознании студентов образ изучаемого слова.

- *Принцип автоматизированного контроля уровня сформированности разных видов лексических навыков.*

Использование компьютерных технологий позволяет контролировать процесс изучения лексики студентом уже на тренировочном этапе обучения. При последовательном выполнении упражнений комплекса у студентов нет возможности перейти на следующее задание до тех пор, пока он не выполнит правильно текущее. В ряде заданий компьютер указывает студенту, где он допустил ошибку. В других упражнениях студент должен определить ее самостоятельно.

Рассмотренные принципы являются базовыми для создания мультимедийного средства обучения иноязычной лексике программного комплекса. Содержание обучения лексике с применением мультимедийного комплекса определяется материалом учебника.

Каждая тема учебника «Практика английской речи» под редакцией Р.В. Фастовец содержит определенное количество слов и словосочетаний для освоения и активного употребления в речи студентов. На

запоминание и эффективную тренировку данных слов и словосочетаний и нацелен предлагаемый мультимедийный комплекс.

Для обучения лексике в мультимедийном комплексе используются универсальные методы преподавания иностранных языков: показ, объяснение (выделение ориентиров или организация их поиска самими обучающимися), организация тренировки, организация применения [3, с. 229].

Мультимедийный обучающий комплекс учитывает в своей структуре этапы формирования умственных действий и включает три блока: *информационный*, *тренировочный* и *контролирующий*:

Мультимедийный обучающий комплекс

Информационный блок	***Тренировочный блок***	***Контролирующий блок***
* электронный словарь; * презентация словосочетаний; * демонстрационный тест	* подсистема упражнений 1; * подсистема упражнений 2; * подсистема упражнений 3	* тестовые упражнения; * упражнения на самокоррекцию; * творческое задание

В *информационный* блок входит: а) электронный словарь, содержащий подробную информацию о ключевых словах темы; б) презентация словосочетаний для продуктивного освоения; в) демонстрационный текст, иллюстрирующий употребление слов. В информационном блоке производится объяснение лексики и показ ее функционирования в речи. Словарные статьи электронного словаря по каждой теме содержат информацию обо всех значениях слова (для семантизации лексики используется перевод на русский язык, толкование на английском языке, иллюстрируемое примерами), грамматические формы, краткую историю слова, распространенные словосочениния с изучаемым словом, примеры сложных слов, синонимы для каждого из значений слова.

Презентация словосочетантий содержит лексический материал, предлагаемый в учебнике для продуктивного усвоения по изучаемой теме. Объяснение значений слов и словосочетаний осуществляется с помощью демонстрационного текста. Он иллюстрирует применение изучаемых слов и словосочетаний, а также содержит систему ссылок на словарные статьи.

При необходимости преподаватель может добавить дополнительный комментарий к тексту. Работа с текстом предусматривает выполнение теста, напрвленного на проверку понимания его содержания (определить верность суждения).

Тренировочный и *контролирующий* блоки содержит систему упражнений, нацеленных на отработку лексического материала, его контроль, а также на самостоятельное исправление ошибок (самокорекцию). В данных блоках реализуются методы организации тренировки и применения.

Внедрение мультимедийного комплекса в процесс обучения иностранной лексике подразумевает наличие разработанного тематического блока, а также определенную техническую готовность обучающихся и преподавателей. Работа студентов и контроль преподавателя осуществляется дистанционно с любого компьютера, подключенного к сети Интернет.

В заключение отметим, что применение компьютерных технологий в процессе обучения лексической стороне иноязычной речи студентов, в частности разработка и внедрение мультимедийного комплекса, имеет ряд преимуществ:

1) работа над лексическими навыками может проводиться студентами самостоятельно, что позволяет посвятить большее время на занятиях развитиях развитию лексических умений;

2) тренировочные упражнения способствуют прочному запоминанию лексических единиц, позволяет создать основу (операционную готовность) для развития лексических умений;

3) информационный блок комплекса способствует созданию, образа изучаемого слова, что позитивно отражается на умении правильно сочетать иноязычную лексику в процессе речи;

4) контролирующие задания комплекса позволяет студентам оценить уровень своих знаний, а преподавателям получать достоверную информацию о самостоятельной работе студентов.

Литература

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.

2. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р.К. Потапова. – М.: КомКнига, 2005. – 368 с.

3. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

Половец М.В.
Гродненский государственный университет
имени Я.Купалы, Гродно

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЖУРНАЛЕ «Language learning and technology»

За более чем тридцатилетний срок существования компьютерной лингводидактики появились новые методы обучения языкам и новые технологии, используемые в качестве средств обучения. Современные образовательные процессы не могут проходить без привлечения широкого спектра информационных ресурсов, развития умений обработки и представления информации. Особенностью современной методики преподавания языков является обязательное, постоянное изучение растущих возможностей информационных технологий (мультимедиа, Интернет) в ракурсе их профессионального практического использования в учебном процессе. Это диктуется следующими обстоятельствами: необычайно стремительным замещением аналоговых технологий цифровыми, появлением новых отношений между субъектами образовательных процессов, постепенным изменением в образе жизни социума, что обеспечивает развитие компьютерных и сетевых форм обучения на основе современных информационных технологий.

Современная лингводидактика заинтересована в изучении использования мультимедийных и интерактивных свойств компьютерных технологий, так как эти качества в наиболее полной мере позволяют реализовать основные принципы дидактики: наглядность, доступность, посильность, индивидуализацию, сознательность, активность. Проведенный научный анализ показывает, что новые информационные технологии создают оптимальные условия для полноценной реализации этих принципов, коренным образом изменяя весь образовательный процесс.

Электронный журнал «Language Learning and Technology» [1], который существует с 1997 г., посвящен проблемам использования современных информационных технологий в преподавании второго и иностранного языков. Поэтому его статьи позволяют проследить понятийную динамику термина *technology* (эквивалента русскоязычного термина *информационные технологии*). Рассмотрим использование

этого термина авторами первого (1997 г.) [2] и последнего (2012 г.) [3] номеров журнала.

Понятийная динамика термина *technology*

Первый номер журнала	***Последний номер журнала***
* For more on the development of computer-mediated communication, see Bruce, Peyton, & Batson (1993), and for more on using this *technology* for L 2 activities, see Warschauer (1995a, 1995b). * As we approach the year 2000, the technical realities for CALL have expanded far beyond prior expectations. To attempt the best pedagogical applications for this *technology*, research on CALL use is needed. * However, if progress is to be made in CALL, it seems necessary to shift from general approaches such as those of psychology, computational linguistics, and *educational technology* to the specific questions and methods of researchers who investigate instructed SLA. * However, advancing *technologies* have many potential ramifications for computer-assisted language testing. * The new *technologies* such as the CD-ROM and interactive video discussed in Brown (1992a) do make it possible for students to interact with a computer. * Two consequences may evolve from the current advances in *technology*: (a) the sophistication of existing computer hardware and software tools will continue to grow, and (b) the cost of the *technology* will continue to drop (eventually to within reach of all language programs). * Naturally, with today's *communications technology*, if a test must be disclosed in one state, it might as well be disclosed in all states and around the	* As blended language learning environments evolve within tertiary foreign language institutions, issues of power with regards to the privileging of *electronic technologies* come to the fore. * We analyzed ethnographic and action research data using postmodern, critical, and ecological perspectives on *technology*. * Recent CALL research suggests that the arrival of new *technologies* in the language classroom has led to an increased dominance of the socio-constructivist paradigm (Felix, 2006). * The present study tests this prediction by examining the integration of *interactive whiteboard (IWB) technology* by non-native speaking teachers of EFL in state schools in France and Germany. * These findings illustrate the complexities of *technology integration* in CALL and show how teachers often adapt or ignore hegemonic pedagogies to construct their own representations of the *technology* which are more in line with their curricular and personal goals. * This paper explores university student access to and use of *technology* in Azerbaijan in the context of hegemony in computer-assisted language learning (CALL). * Due to perceptions of a lack of *technology access* in the university context, the instructors in this study did not initially pursue a CALL agenda. * Based on data sources that included

world. * The present paper focuses on the use of one *networked technology*, namely synchronous computer-mediated interaction, in the second language (L 2) classroom.	a questionnaire, photographs, documents, journals, and interviews, the results of the study indicated that despite instructor perceptions, many students used and had access to various forms of *technology* on a regular basis.

Наиболее частыми коллокациями термина *technology* в первом номере являются: *educational technology (‘образовательные технологии’), communications technology (‘коммуникационные технологии’), networked technology (‘сетевые технологии’), computational technology (‘вычислительная техника’)*. В последнем – *electronic technologies (‘электронные технологии’), interactive whiteboard (IWB) technology (‘технология интерактивной доски’), technology integration (‘интеграция технологий’), technology access (‘доступ к технологии’).* Наблюдается тенденция к членению терминополя и появлению новых терминов, обозначающих новые понятия, на основе *technology* как терминоэлемента (например, *interactive whiteboard (IWB) technology*).

Термин *technology* является родовым по отношению к некоторым другим терминам: *computer mediated communication (‘коммуникация, опосредованная компьютером’), CALL (‘компьютерная лингводидактика’),* что не соответствует русскоязычному термину *информационные технологии*, который носит более узкое значение («*Информационные технологии* – совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами» [4]).

Изменение объема закрепляемого понятия объясняется закономерным возникновением новых технологий и интеграцией их в обучение языкам. К тому же, изменилось восприятие использования технологий в обучении: если в 1997 г. они рассматривались лишь как средство обучения, то в 2012 г. их рассматривают как условие формирования особой парадигмы обучения – *социально-конструктивистской*. Возникают также и этические вопросы использования новых технологий обучения.

Литература

1. Language Learning and Technology [Electronic resource]. – Mode of access: http://llt.msu.edu/. – Date of access: 27.09.2012.

2. Language Learning and Technology, Volume 1, Number 1, 1997 Special Issue: Defining the Research Agenda [Electronic resource]. – Mode of access: http://llt.msu.edu/vol1num1/default.html. – Date of access: 27.09.2012.
3. Language Learning and Technology, Volume 16 Number 2 (June 2012) Special Issue on Hegemonies in CALL [Electronic resource]. – Mode of access: http://llt.msu.edu/issues/june2012/index.html. – Date of access: 27.09.2012.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/slovari/info/az/. – Дата доступа: 27.09.2012.

Малинина Ю.А.
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы, Гродно

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРЕЙМОВОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В связи с современными социально-политическими, экономическими и культурными процессами и условиями, характеризующими мировое сообщество начала XXI в., обучение иностранному языку становится одним из приоритетных направлений всей системы образования Республики Беларусь. На сегодняшний день в распоряжении преподавателя иностранного языка имеется большое количество различных методов, подходов, комплексов и приемов работы, которые можно использовать в процессе обучения. Каждая методика, очевидно, имеет свои преимущества и недостатки и подбирается с учетом цели и задач обучения, этапа обучения, состава учащихся и некоторых других параметров.

В последние десятилетия большую популярность получила фреймовая теория представления знаний, используемая в различных направлениях лингвистических исследований. В соответствии с данным подходом знание представляется организованным в некоторые концептуальные схемы или модели стереотипных ситуаций, содержащихся в нашем сознании в виде фреймов и систем фреймов [1, с. 16 – 26; 2, с. 2]. Фрейм можно также представить в виде графа, сети, состоящей из узлов и связей между ними. В узлах находятся терминалы, содержащие понятия, организующие данное знание. Связи между структурными элементами фрейма устанавливаются посредством наличия определенных условий, которым должны удовлетворять задания терминалов, простые условия представлены в виде маркеров,

определяющих какой тип информации должен заполнять соответствующий терминал [2, с. 2].

Использование фреймовой теории представления знаний в обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ и предоставляет некоторые дополнительные возможности в подготовке занятия, организации процесса обучения непосредственно в аудитории, а также самостоятельной работы учащихся.

Теория фреймов может быть, во-первых, использована при отборе лексико-грамматического материала заданной тематики. Всегда справедливые для данной ситуации (понимая под ситуацией некоторое событие, процесс, описание объекта, тему и т. д.) и самые употребительные единицы располагаются на верхних уровнях структуры соответствующего фрейма, а значит, обязательны для изучения. К примеру, в рамках изучения туристического дискурса, а именно для текстов описаний туристических объектов (на примере текстов-описаний замка), необходим для изучения материал, заполняющий верхние уровни подстуктур фрейма, содержащих информацию о местонахождении объекта, его основных характеристиках, истории его создания, эксплуатации и т. д. Соответственно, лексическими единицами, которые войдут в активный словарь учащихся, будут, например, *castle* (англ.) – *замок* (русск.); *building* (англ.) – *здание, постройка* (русск.); *complex* (англ.) – *комплекс* (русск.); *residence* (англ.) – *резиденция* (русск.); *century* (англ.) – *век* (русск.);*renovation, modernization, rebuilding* (англ.) – *ремонт, реставрация*/*реставрационныеработы, перестройка* (русск.) и др. К тому же в структуре фрейма описания туристического объекта важно наличие информации о его значимости, характеризующей объект как единственный в своем роде. Данная характеристика представлена в соответствующем фрейме понятиями *unique* (англ.) – *уникальный* (русск.), *exceptional* (англ.) – *исключительный* (русск.) и др., а также отмечена апелляцией к поддержке данного туристического объекта со стороны признанных мировым культурным сообществом организаций и фондов. Соответственно, в состав активного словаря также войдут такие единицы, как *UNESCO heritage list* (англ.) – *список наследия ЮНЕСКО* (русск.),*worldwide* (англ.) – *всемирное* (русск.) и др.

Лексико-грамматический материал, расположенный на более низких уровнях фрейма, потенциально заполненных «заданиями отсутствия» (переменными заранее готовыми значениями терминала [2, с. 2]), распределяется в активный либо пассивный словарь учащихся в порядке значимости и частотности употребления. В качестве заданий по работе с лексическим материалом могут быть предложены

упражнения по заполнению фрейма некоторого текста, представленного визуально в виде графа. Посредством выполнения заданий такого рода контролируется не только усвоение учащимися соответствующих лексических единиц и конструкций, но и развивается умение выделения основного и второстепенного, определения обязательных и переменных единиц.

Применение фреймового подхода представляется интересным и в отношении работы со структурой текста на иностранном языке. В структуре фрейма отражены основные смысловые блоки, их связи и возможная последовательность. К примеру, для любого текста описания особенно важен набор параметров, по которым характеризуется субъект либо объект. Такие параметры будут соответствовать подструктурам фрейма теста описания. Разные подструктуры будут более либо менее развиты, из чего следует сделать вывод о важности некоторой информации в тексте такого типа. Например, для текста описания замка следует включить в структуру информативные блоки о местонахождении объекта, основных личностях, датах и событиях его истории, внешних и внутренних характеристиках, характеристике его значимости для мировой культуры и т. д. Такие характеристики, описывающие центральное понятие фрейма, будут определять всю модель текста описания. Для текста повествования очевидную значимость также приобретают связи между структурными элементами фрейма и их последовательность, что наиболее оптимально представить в виде фрейма-сценария.

В целом же структура фрейма представляет собой обобщенную до некоторого уровня модель соответствующего текста, вся структура фрейма соответствует плану данного текста. Умение составлять такую модель либо знание стандартной модели текста определенной тематики позволит учащимся, с одной стороны, успешно воспринимать текст на иностранном языке и создавать собственный, адекватный с точки зрения восприятия адресантом, с другой.

Таким образом, применение фреймового моделирования развивает умение составления плана сообщения, а также облегчает процедуру непосредственного создания текста некоторого определенного типа. Также учащимся могут быть предложены задания, как по выбору фрейма для определенного текста из ряда предложенных или самостоятельному его созданию, так и, наоборот, составлению собственного текста выбранной тематики по предоставленной преподавателем модели. Кроме того, при помощи фреймового подхода может быть составлен алгоритм создания текста некоторой тематики, в том числе и в компьютерной системе. Следует особо отметить, что

данный подход дает возможность компьютерного моделирования некоторого текста, его элементов либо совокупности тематически связанных текстов, что позволяет процессу обучения иностранному языку выйти на качественно новый технологический уровень.

Таким образом, применение фреймового моделирования в обучении иностранному языку позволяет облегчить отбор материала преподавателем, сделать его визуальную подачу более понятной для учащихся, а значит, обеспечивает возможность повысить уровень усвоения материала, а также предоставляет дополнительные возможности в работе как над лексико-грамматическим материалом, так и со структурой текста некоторого типа.

Литература

1. Ван Дейк, Т.А., Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т.А. ван Дейк / Сост. В.В. Петрова; под. ред. В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 132 с.
2. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М: Мир, 1979. – 150 с.

Григорьева Н.К.
Белорусский государственный университет, Минск

КОММУНИКАТИВНЫЕ СЦЕНАРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Достижения когнитивной лингвистики открывают новые возможности в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Составляя лексико-грамматический комплекс заданий, мы должны учитывать то новое, что появилось в методике преподавания РКИ. Современная лингвистика тесно связана с социолингвистикой, этнолингвистикой и психолингвистикой, что дает возможность по-новому взглянуть на вопросы речевой деятельности. Это и есть один из принципов когнитивной лингвистики – *принцип дополнительности*, позволяющий снять барьеры между смежными науками.

Научные термины, используемые в разных областях знаний, взаимозаменяемы. Например, *когнитивные процессы* и *познавательная деятельность*, *фрейм* и *матрица*, *сценарий*, *план*; *концепт* и *понятие*, *образ*; *коммуниканты* и *говорящие*; *пресуппозиция* и *общие знания о предмете разговора*; *персуасивность* и *речевое воздействие* и т. д. [1, с. 48]. Принцип дополнительности использовался для разработки метаязыка, позволившего описать когнитивные процессы порождения

речи, а также элементы непосредственного общения. Исследования в смежных науках и создание метаязыка расширило рамки лингвистики.

У носителей языка высшие коммуникативные компетенции формируются в детстве естественным путем. На занятиях по РКИ учащихся нужно научить осознавать когнитивные механизмы для того, чтобы они смогли научиться общаться в условиях непрямой коммуникации. Кроме интерпретации метафор, иносказаний, намеков, учащиеся должны освоить лексику и приемы для того, чтобы отстаивать собственное мнение, сопротивляться речевому давлению, знать стратегии доминирования, сотрудничества, конфронтации и т. д.

Категория *перфомативность* используется для обозначения процедуры опознания речевых событий и сворачивания речевых эпизодов до базовых схем. Понятие перфомативности широко используется в прагмалингвистике и служит инструментом для номинации речевых действий: *он / она советует, просит, упрекает, намекает, спрашивает* и т. д. Необходимо разработать комплекс упражнений, направленных на то, чтобы учащиеся могли опознавать и интерпретировать речевые намерения, тактики и стратегии говорящих.

Сценарии речевого взаимодействия – это эпизоды общения, связанные между собой общей сюжетной линией и логикой развития события. Каждому сценарию соответствует базовая ядерная схема. Например, в литературе существует сценарий «вынужденное признание» (Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание», И. Ильф и Е. Петров «Двенадцать стульев»). С точки зрения лингвопрагматики универсальными составляющими сценарного поведения являются цели говорящего. Говорящие стремятся получить правдивый ответ, применяют приемы речевого давления. Собеседник говорит правду или уклоняется. Рассмотрим технологию использования теории сценариев речевого общения в практике преподавания РКИ.

Используемый в учебном процессе текст должен воплощать сценарий речевого общения. Работа с текстом начинается с опознания и номинации речевого эпизода. Студентам предлагается определить коммуникативный сюжет отображенного в тексте события: собеседники объясняют что-то друг другу, ссорятся, мирятся, дают ответы, возражают или соглашаются. Важным шагом является просьба передать своими словами речевые действия субъектов. Следующий шаг – очищение сценария от авторского своеобразия. В конечном итоге сценарий схематично отображается следующим образом: *А решил серьезно поговорить с Б, так как Б лжет. А говорит, что Б сказал неправду. А расспрашивает, почему Б так поступил. Б не признает*

своей вины. А приходится сказать, что он знает правду. Тогда Б признается. Студентам предлагается вспомнить и воспроизвести подобные случаи из личного опыта, которые воплощают схему сценария «вынужденное признание». Такая работа в педагогической практике требует наличия определенных лингводидактических умений у самого педагога.

Итак, учащиеся распознают и номинируют речевой сценарий, описывают речевые действия, определяют архетип сценария. Когда установлены основные параметры сюжета, рекомендуется перейти к действиям вербальной реализации сценарных схем. Учащиеся уже осознали основные этапы, определили дискурсные обстоятельства сценария «вынужденное признание», что позволяет приступить к собственно вербализации предлагаемых альтернативных схем: *вариант 1*: «А желает узнать правду, как поступил его собеседник; Б сразу говорит правду»; *вариант 2*: «Б сопротивляется словесному давлению. А угрожает. Наконец, Б говорит, как все было на самом деле»; *вариант 3*: «*Б упорствует и не признается*». Для вербализации последнего сценария учащийся должен знать персуасивные тактики, а именно, как высказывать обвинения, оказывать давление, убеждать, угрожать, предупреждать.

Сценарии речевого взаимодействия нацелены на формирование коммуникативных компетенций, помогают учащимся планировать речевое поведение, понимать тактики и стратегии собеседника. Важным представляется наличие соответствующих учебно-методических комплексов, содержащих текстовые образцы речевых сценариев, а также комплексы лексико-грамматических заданий, предполагающих номинирование сценария, определение его архетипа, вербализацию сценарных схем.

Литература

1. Баранов, А.Н., Добровольский, Д.О. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский. – М.: Азбуковник, 2001 – 640 с.

Полупанова Е.Г.
Белорусский государственный педагогический университет
имени М.Танка, Минск

INNOVATION IN LECTURING: BRITISH STUDIES

The lecture in its many forms is the most commonly used method for transferring information in university education worldwide. There are, however, serious questions in theory, and practice nationally and internationally regarding the effectiveness of still broadly used though often in a hidden way the traditional lecture approach when students for the most part sit, listen and take notes of an uninterrupted teacher's talk.

Seminar is very important as communicative, context-specific and student-centered form of teaching and learning but lecturing could be and should be very beneficial genre of academic teaching. The teacher is not a solo performer any more but an intellectual guide or coach, and the students are not passive audience but actively engaged learners. That sounds fine in theory but how to effectively put it into practice?

The last academic year I after a short break restarted my graduate British Literature course for prospective teachers of the English language. It gave me a good chance to put into action on the basis of the project conducted innovative perspective for transforming teaching and learning in a particular context.

The project focused on the one hand, on a truly cross-disciplinary issue: common teaching formats for humanities but on the other hand it aimed at the improvement of student learning via innovation in the British Literature Course lecturing (discipline-specific). Thus it aimed to explore the issues of lecturing effectively with maximum attention to student learning and to the content of the course.

The project was not only of a personal importance but to the advantage of all those lecturing in humanities both for young academics at the beginning of their career and for those who still use "teach as **I** was taught" style. Recently the project has acquired an additional institutional interest within research of the BSPU named after M. Tank scientific school on ways of modeling and introducing international innovative educational theory and practice and will last progressively.

The main tools of data gathering were the following *(*anonymous, answers confidential):

Opening-day questionnaire

The opening-day questionnaire is a fast way to get to know the students, their background on active learning and effective lecturing. Among the

questions were those on students' previous experiences and their understanding of innovation in delivering lectures. The questionnaire contained such questions as: What do you prefer extensive or limited note taking? Do you like interaction between teacher and students at the lecture? Have you ever participated in small group, problem-solving activities at the lectures?

Lecture satisfaction form

It is end-of-class feedback from students (1-3 minutes) with the slight modification of the following questions: Did you enjoy the lecture? What did you like/dislike best? How can your teacher improve the next lecture in your opinion? How can you be more effective as an active participant at the next lecture?

Midcourse evaluation

1. Please rate the lectures (using E for excellent, G for good, F for fair, P for poor) in this course by: breadth (topics covered per lecture); depth (detail provided about topics); readings (connecting readings to lectures); time management (more time on note taking or active learning); visuals (use of computer, overheads, slides, handouts, board); delivery (voice, movement in room); active learning (interaction, exercises about the topic, problem-solving); note taking (its extensiveness).

2. How might the lectures be changed to help you understand the course material more clearly?

3. What's the most vivid, thought-provoking, useful or otherwise memorable information you've learned so far in this class?

4. Please note any other comments about this course that you would like to share.

Reflective-practitioner diary (after-class teacher's reflective thoughts on the effectiveness of the lecture). It is important to keep a record of the ideas that worked and didn't work; to brainstorm alternatives for whatever was problematic; to think about what you learned about yourself as an intellectual guide and coach and about your students as active learners in order to use adaptive flexibility.

Lectures are comprised of two components: content and delivery. Both components are essential for creating a motivating lecture. How well a story is told and understood is dependent upon the quality of the delivery.

The content is discipline specific. No longer do we live in isolation; instead, there is an ever-changing, interdependent world, a multilingual global society. To study foreign literature with all its linguistic and social knowledge gives the students the powerful key to effective human-to-human interaction.

One of the most significant tools to achieve this is lecture delivery. Main strategies that were used.

- *Outline of the lecture in question format* allows students to pick up the thread of the discussion more quickly as their attention fades in and out.
- *Key terms* of the lecture that act as verbal subheadings or memory aids.
- *Visual illustrations* during a lecture to aid memory. Visual illustrations are remembered longer than verbal information, and they can aid the recall of information that is associated with them. Technology helps add other dimensions to the lecture.
- *Electronic Technology-Enhanced Lecturing* allows using computer consoles, DVD/VHS players, displaying teaching files (PowerPoint, sound files, images), and course site or other websites. However, misuse and overuse of this software can lead to a room full of bored looks and glassy stares.
- *Message focus*. "In a lecture, less is more." It is easy to present too much information, which quickly saturates students, causing them to drop into a passive-listening role. Unless the learner can encode the information in a rich context with *good examples and reasons for remembering it*, the information will not stay in memory very long.
- *Analogies*, comparison between the content of the lecture and knowledge the students already have.
- *Game-like features* for a variety in delivery. They help me to use the subject matter expertise to help students acquire and manipulate information appropriately.

***Outcomes**:* the students showed their ability to critically consider how best to foster their own learning by developing a communicative perspective, a habit of mind that involves thinking critically, examining the options, making appropriate choices, being interested and actively engaged in their learning at the lectures.

ЧАСТЬ 3

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТРАДИЦИОННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Василина В.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ

Владение нормативным произношением иностранного языка является необходимым условием для осуществления иноязычной межкультурной коммуникации. Правильное фонетическое оформление речи дает говорящему возможность точно передавать содержание сообщения, выражать собственное отношение к собеседнику и предмету разговора, оказывать влияние на адресата и достигать цели высказывания. В условиях современной лингвосоциокультурной ситуации возникла необходимость переосмысления фонетической подготовки студентов по специальности «Современные иностранные языки (перевод)».

Специалисты в области лингводидактики пришли к выводу, что целью преподавания дисциплины «Практическая фонетика» следует считать овладение студентами не фонетическими навыками, а иноязычной фонетико-фонологической компетенцией. По мнению Н.Л. Гончаровой, *иноязычная фонетико-фонологическая компетенция (фонокомпетенция)* – это гибкая динамичная многоуровневая система, субкомпонент лингвистической компетенции вторичной языковой личности, включающий интериоризированные знания о звуковой системе современного иностранного языка, релевантные перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией, а также комплекс внутренних инструментально-интеграционных мотивов, убеждений и ценностей, обеспечивающих высокое качество профессиональной межкультурной коммуникативной деятельности [1, с. 12].

В ходе преподавания фонетики в языковом вузе необходимо: воспитать «фонологичность» языкового сознания обучающихся в единстве перцептивной, артикуляционной и просодической баз иностранного языка; сформировать их нормативные максимально

аппроксимированные артикуляционные навыки; познакомив студентов с таким важным лингвистическим фактом, как территориальная и стилистическая вариативность, развить в широком диапазоне их перцептивные навыки. При таком понимании цели обучения дисциплине «Практическая фонетика» методическими основами учебного процесса являются:

1) взаимодействие концентрического и последовательного принципов обучения;

2) одновременность (параллельность) введения сегментных и супрасегментных единиц и явлений звучащей речи;

3) аутентичность образцов звучащей речи как на уровне минимальных речевых фрагментов (звук, слог), так и на уровне фразы/высказывания и текста;

4) опора на аудитивный анализ и перцептивную дискретизацию явлений звучащей речи при выработке навыков осознанной идентификации сегментных и супрасегментных звуковых единиц и анализа их перцептивно-артикуляторных признаков;

5) последовательная отработка навыков имитации, воспроизведения и продуцирования звуковых единиц в условиях коммуникативной ситуации.

Содержание дисциплины «Практическая фонетика» рекомендуется структурировать в тематические блоки, имеющие несколько модулей: *теоретический*, в котором вводятся базовые фонетические понятия; *практический*, предполагающий постепенное усвоение фонетического материала согласно дидактическим принципам; *коммуникативный / прагматический*, обучающий использованию усвоенных фонетических единиц и явлений в речи.

Результативность обучения фонетике зависит от применения эффективных методов и приемов. Наиболее эффективными при работе по формированию фонокомпетенции являются такие методы, как объяснительно-иллюстративный, метод эвристической беседы, наблюдения за речевым материалом, работа с учебными пособиями, проблемный метод, теоретико-практические и контрольно-проверочные методы обучения. Работа по устранению произносительных ошибок осуществляется путем сознательного усвоения литературной нормы. Рекомендуется использовать артикуляционно-сопоставительные и аналитико-синтетические приемы, например: прием фонетического аудирования, следования образцу, демонстрация смыслоразличительной роли звуков, сравнение слов с выученными звуками по звучанию и написанию [3, с. 228].

При формировании фонетико-фонологической компетенции особое внимание уделяется устранению интерференции со стороны русского языка, которая проявляется как на сегментном, так на сверхсегментном уровне.

Главным условием эффективного обучения фонетическому материалу является активное привлечение артикуляционно-моторной памяти, т. е. реальное усвоение фонетического материала невозможно лишь во время прослушивания без многократного повторения и имитации. Не менее важной является запись собственной речи, так как по физиологическим причинам тот, кто говорит, не всегда может услышать свои ошибки и исправить их. Использование компьютерных программ предоставляет хорошие возможности для эффективного овладения фонокомпетенцией: индивидуальное прослушивание идеального произношения дикторов – носителей языка, запись и прослушивание собственного произношения, имитация, сравнение собственного произношения с эталонным, апроксимация и т. д.

Во время изучения иностранного языка важным является осознанное употребление фонетических явлений. Для перехода от осознанно контролируемых действий к автоматизму целесообразно давать студентам материал, ценный с точки зрения содержания: песни, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки. Для активизации познавательной деятельности студентов, их готовности к восприятию и пониманию учебного материала можно использовать фонетические игры.

На этапе совершенствования фонетико-фонологической компетенции желательно использовать упражнения, основанные на использовании аутентичного аудиовизуального материала, содержащего образцы английской спонтанной разговорной речи. В комплекс упражнений по совершенствованию фонетико-фонологической компетенции следует включать следующие этапы:

1) вводную беседу, предшествующую просмотру видеофрагмента;

2) упражнения, направленные на проверку общего понимания содержания, и упражнения, направленные на проверку детального понимания содержания видеофрагмента;

3) упражнения, направленные на развитие профессиональных навыков транскрибирования и интонирования;

4) упражнения, направленные на овладение звуковыми модификациями;

5) упражнения, направленные на развитие и совершенствование умений аудирования, профессионально ориентированного умения

фонетического чтения, профессионально ориентированных умений анализа дискурса, умений спонтанного говорения;

6) упражнения, направленные на проверку качества сформированных знаний, навыков и умений [2, с. 19].

Такой подход к преподаванию практической фонетике делает обучение иноязычному произношению неотъемлемой частью овладения иностранным языком, что обеспечивает адекватное порождение и восприятие устного речевого высказывания.

Литература

1. Гончарова, Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка): автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Л. Гончарова; ГУО ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет». – Ставрополь, 2006. – 24 с.

2. Лаврова, О.А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения): автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / О.А. Лаврова; ГУО ВПО МГЛУ. – Москва, 2010. – 21 с.

3. Старостенко, О.В. Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів-філологів / О.В. Старостенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. / Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2010. – Вип. 16. – С. 224 – 232.

Кондратенко Т.Л.
Белорусский государственный университет, Минск

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ В ВУЗЕ

Являясь одним из важнейших аспектов обучения иностранному языку, грамматика на протяжении многих лет выступает предметом интенсивных обсуждений и дискуссий. Место, роль и значимость грамматики часто менялись под воздействием ряда факторов: эволюции теории лингвистики, учета и осмысления практических результатов обучения иностранному языку, государственной политики в области образования.

Современная парадигма обучения английскому языку в качестве одного из базовых компонентов предполагает эффективное и каче-

ственное усвоение грамматических норм языка в контексте их адекватного применения в практике устной и письменной речи.

Грамматический навык, являясь неотъемлемой частью всех видов речевой деятельности, позволяет создать прочную структурную базу для формирования коммуникативной компетенции. Коммуникативная основа обучения грамматике отождествляет изучаемые грамматические явления с определенными речевыми функциями и ориентирована в первую очередь на осуществление коммуникативных намерений.

Основная целевая задача изучения грамматического материала заключается в обеспечении средствами правильного оформления иноязычной речи и понимания информации в процессе ее восприятия зрительно и на слух для успешного общения в различных контекстных ситуациях универсальной языковой сферы.

Обобщенный алгоритм работы с грамматическим материалом предполагает на начальном этапе знакомство с коммуникативно-эффективными грамматическими структурами современного английского языка с их последующим закреплением на функциональной и ситуативной основе. Предлагаемая тактика позволяет рассматривать и усваивать грамматические явления как речевые единицы – средства реализации коммуникативных намерений.

С позиций коммуникативной грамматики овладение значением и употреблением грамматических явлений происходит в соответствии со сферой общения и коммуникативной ситуацией, типами речевых актов и синтаксическим контекстом. Студенты нацелены на грамматически правильное оформление своих устно-речевых высказываний в рамках предметно-тематического содержания, концентрируя при этом основное внимание на извлечение содержательной информации. В результате усвоения грамматической формы в единстве с функцией грамматическая структура маркируется в сознании речевыми или коммуникативными задачами, и тем самым обеспечивается формирование речевых грамматических автоматизмов и синтаксической речевой стереотипии.

В смоделированном таким образом процессе обучения создаются благоприятные условия для расширения лингвистического кругозора студентов, повышения их филологической культуры, развития и совершенствования общих и специальных учебных умений, речевых, когнитивных и творческих способностей, необходимых для дальнейшего формирования коммуникативной компетенции. Подобное построение образовательного процесса в рамках изучения грамматики в вузе позволяет актуализировать сферу решения воспитательных задач – у студентов формируется способность к совместному решению

языковых и речевых задач, к преодолению трудностей, связанных с обучением грамматическому материалу.

Собственно изучение грамматического материала в рамках академических дисциплин в вузе не является самоцелью, а вспомогательным средством для оформления иноязычной речи и для обеспечения понимания воспринимаемой информации на иностранном языке. Правильное грамматическое оформление речи во многом определяет успешность межкультурного общения и достижение взаимопонимания между коммуникантами.

Совершенно очевидно, что каждый метод, подход, технология в обучении обладают объективной ценностью. В современных условиях обучение иностранным языкам, в частности грамматике, приобрело более функциональный и прагматичный характер.

Литература

1. Витлин, Ж.А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков / Ж.А. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 5 – 7.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Опойкова, О.Н. Коммуникативные приемы обучения грамматике / О.Н. Опойкова // Иностранные языки в школе. – 2005. – №8. – С. 39 – 42.

Вариченко Г.В., Кишкевич Е.В., Проконина Ж.В.
Белорусский государственный университет, Минск

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Социокультурный подход к обучению языку предполагает тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Для социокультурного подхода в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) характерны две тенденции интерпретации языка и культуры в учебных целях: а) от фактов языка – к фактам культуры и б) от фактов культуры – к фактам языка [3, с. 105]. Полная коммуникация возможна лишь тогда, когда иностранный учащийся овладевает не только языковыми средствами выражения информации, но и системой представлений о культуре, традициях, реалиях страны изучаемого языка в целом, которая позволит ему представить национальную «картину мира» [1, с. 181].

Современный учебник по РКИ имеет коммуникативно-деятельностную и культуроведческую ориентацию, в нем определены реальные сферы общения, обусловливающие текстотеку учебника. Требования к современному учебнику при обучении РКИ, или учебнику *нового поколения*, формулируются следующим образом: а) учебник должен быть личностным, социально значимым для студента; б) в учебнике необходимо определенное соотношение национально специфического, общего контекста и родной культуры студента; в) работа с учебником должна быть эффективной, доставлять удовольствие, располагать к общению, способствовать духовному обогащению личности; г) предусматривается использование заданий преимущественно творческого характера, проблемных заданий; д) презентация грамматического материала подчинена коммуникативным целям, коммуникативные задания определены типами коммуникативных установок; е) учебник содержит интерактивные формы работы [2, с. 162].

Учебное пособие «Русский язык как иностранный (базовый уровень)» предназначено для иностранцев, начинающих изучать русский язык. Цель данного пособия – подготовить иностранных слушателей к обучению в вузах страны, а также к коммуникации в языковой среде Беларуси. При составлении учебного пособия авторы опирались на наиболее известные учебные и методические работы последних лет и на сложившийся опыт преподавания русского языка как иностранного. Курс разработан и апробирован на факультете доуниверситетского образования, а также в рамках работы Летней школы русского языка Белорусского государственного университета.

Учебное пособие способствует овладению русским языком в пределах уровня минимальной коммуникативной достаточности (базового уровня). Композиционно предлагаемое учебное пособие состоит из трех модулей элементарного уровня и шести модулей базового уровня.

Порядок представления грамматического материала является, в целом, традиционным для современных языковых курсов по РКИ. Задача быстрого усвоения разных аспектов языка в различных видах речевой деятельности обусловливает взаимодействие лексико-грамматического материала, ситуаций, тем общения с коммуникативной деятельностью учащихся.

Курс рассчитан на 450 часов, в том числе 150 часов – на изучение модулей элементарного уровня. В качестве дополнительных материалов может быть рекомендовано использование иллюстративных журналов, фотоальбомов, рекламных проспектов, путеводителей и других

элементов культурного контекста исторических и современных реалий Беларуси.

Текстовой материал учебного пособия «Русский язык как иностранный (базовый уровень)» подобран в соответствии с социокультурным фоном Беларуси. Он включает тексты, связанные с историей, культурой и современной жизнью Беларуси. Тексты, представленные в учебнике, являются специально составленными, а также адаптированными в соответствии с этапами обучения. Текстовой материал учебного пособия представляет собой не просто описание интересных фактов, о которых можно поговорить, но и выполняет функцию построенного на основе известного материала речевого образца, который учащийся может сразу переносить в сферу своего общения [1, с. 469].

Организация материала учебного пособия представлена в соответствии со следующими темами: «Давайте познакомимся!», «Здравствуй, университет!», «Письмо из Минска», «Города и люди», «Разные встречи», «Мир рядом с тобой», «Перекрестки судеб», «Зажги свою звезду» и «История и современность». Каждая тема включает: а) соответствующий фонетический и лексико-грамматический материал, требующий усвоения и представленный в виде речевых образцов и таблиц; б) основные тексты, предназначенные для ознакомительного и изучающего чтения, формирования навыков диалогической и монологической речи; в) микротексты и диалоги коммуникативного характера; г) упражнения и задания для активизации лексики и развития навыков ведения коммуникации в языковой среде; д) списки глаголов для активизации глагольного управления; е) контрольно-измерительный материал в виде тестов.

Содержательное наполнение текстов модулей учитывает: а) уровень владения русским языком иностранными слушателями; б) отражает интересы их возрастной группы; в) отражает культурные и исторические реалии страны, в которой они живут и учатся в данный период.

В целях повышения учебной мотивации к изучению русского языка, в учебном пособии предлагается методика поэтапного и дозированного обучения русскому языку на основе включения в учебные материалы определенного набора социокультурных единиц, активно функционирующих в современной русской языковой среде Беларуси. В текстах модулей функционируют следующие социокультурные единицы, отобранные для начального этапа обучения: географические, информационные, личностные, праздничные, фольклорные, бытовые, стилистические, досуговые и социокультурные единицы-обращения.

Использование учебного пособия «Русский язык как иностранный (базовый уровень)» в практике преподавания РКИ, по нашему мнению, будет способствовать не только формированию межкультурной компетенции, но и развитию личности человека через погружение его в другую культуру. Иностранные учащиеся знакомятся с белорусской культурой, постигают национально-культурные, ментальные и речевые стереотипы, учатся понимать страну. С помощью этих знаний иностранцы смогут правильно и уверенно ориентироваться в ситуациях общения, обучаясь в Республике Беларусь.

Литература

1. Иванова, А.С. Учет интересов пользователей при создании учебного комплекса (I сертификационный уровень) / А.С. Иванова, Н.И. Соболева / Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна. – Том 6 (2). – София: Heron Press, 2007. – С. 179 – 181.
2. Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие / Л.Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2009. – 303 с.
3. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

Яранцева Т.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Успешная коммуникация средствами чужого языка предполагает, прежде всего, межкультурную коммуникацию, в обобщенном виде определяемую как «интерактивный процесс, процесс межличностного взаимодействия, участниками которого являются представители разных культур» [1, с. 94].

Поведением, в том числе и речевым поведением, руководят ценности и нормы, приобретенные зачастую под влиянием сложившихся правил, принятых в обществе. Не секрет, что овладение иностранным языком происходит не только в процессе изучения структуры языка, но и посредством постижения культуры народа, его традиций, обычаев, национальных особенностей, т. е. экстралингвистических факторов, понимание которых во многом определяются фоновыми знаниями.

В процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев на территории Беларуси их важно знакомить не только с русской культурой, но и с особенностями национальной культуры. Окунувшись в социокультурное пространство страны изучаемого языка, одни реалии становятся очевидны, а на другие следует обращать особое внимание, знакомить с ними, объяснять. Соприкасаясь в повседневной жизни с белорусской культурой, студенты стремятся познать ее, нередко у них возникает интерес к особенностям национальных праздников, традиций, кухни и даже к белорусской лексике (как правило, это *формы приветствия, речевого этикета)*. Данный процесс закономерен, и это стоит учитывать в ходе планирования занятий по русскому языку как иностранному.

Как известно, знакомство иностранцев с окружающей действительностью целесообразно проводить, опираясь на тексты, посвященные жизни и творчеству известных людей, описанию важных явлений, мест и событий. С целью лучшей адаптации в новой стране, городе и более глубокого проникновения в белорусскую культуру студентам были предложены тексты по страноведению, знакомящие со значимыми местами столицы и их историей – парками, памятниками, музеями, театрами, спортивными комплексами. Тексты сопровождались лексико-грамматическими заданиями, страноведческими комментариями. В процессе работы над текстами в комплексе предоставлялись сведения из области истории, культурологии, выполнялись задания на снятие лексических и грамматических трудностей, на понимание текста и дальнейшую речевую активность.

В процессе изучения материала наибольший эмоциональный отклик вызвали тексты с описанием мест, которые находятся в центре и хорошо всем знакомы *(парк им. Горького, парк им. Янки Купалы, памятник Пушкину, остров Слез, Троицкое предместье и т.д.)*. Места, имеющие не столь широкую популярность *(Лошицкий парк, экспериментальная база валунов*), порождали много вопросов по поводу их местонахождения с целью последующего посещения. Изучаемый материал имел продолжение в виде экскурсий и самостоятельных открытий, бесед, устных и письменных сообщений, сравнительного анализа с идентичными объектами родной страны.

Практика показывает, что работа с текстами, посвященными истории и описанию основных белорусских памятников, комплексов, мест города, в котором проживают студенты, вызывает не только интерес, но и более глубокое понимание особенностей национальной культуры и истории, а, следовательно, происходит формирование особого отношения к стране и языку. В результате обогащается

лингвокогнитивный уровень языковой личности, вырабатываются культурологические коммуникативные умения (выбор уместных для ситуации языковых и речевых единиц), повышается качество владения языком, что в итоге приближает к конечной цели обучения. Знания лингвострановедческого характера стимулируют также дальнейшее исследование в этой области: желание больше узнать (прочитать, познакомиться), увидеть собственными глазами (сходить / съездить на экскурсию), осмыслить происходящее на более высоком уровне, сравнить; способствуют воспитанию чувства патриотизма (интерес и уважение к стране проживания и обучения как ко второй родине).

Таким образом, в результате использования лингвокультурологического материала в процессе обучения иностранному языку комплексно реализуются практические (коммуникативные), образовательные и воспитательные цели обучения.

Литература

1. Куликова, Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Л.В. Куликова. – Красноярск: КГПУ, 2006. – 392 с.

Лапуцкая И.И.
Белорусский государственный экономический университет, Минск

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

В настоящее время в связи с расширением экспорта образовательных услуг в республике, созданием нормативной базы, регламентирующей организацию учебного процесса с иностранными студентами, особенно актуальным является вопрос качества образовательных услуг, предоставляемых вузами зарубежным гражданам.

Наиболее актуальными проблемами современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Беларуси являются создание государственного образовательного стандарта по РКИ, введение в практику преподавания системы уровней владения языком, а также создание соответствующих этим уровням документов профессиональных модулей. До настоящего времени в Республике Беларусь нет государственных стандартов по РКИ.

В типовых учебных программах для иностранных студентов высших учебных заведений Беларуси представлены уровни владения РКИ и требования к ним в системе коммуникативно-речевых компетенций, указан обязательный минимум содержания языковой компетенции в пределах данных уровней владения языком. Каждый уровень владения базируется на соответствующем лексическом минимуме, который включает лексику бытового, учебного и социально-культурного характера. Овладение данными лексическими минимумами обеспечивает иностранцу возможность решать коммуникативные задачи в рамках указанных тематик (читать, понимать на слух, инициировать диалог, строить устное и письменное монологическое высказывание продуктивного и репродуктивного характера, продуцировать высказывание). Однако профессиональный модуль владения РКИ не представлен в программах.

Необходимость разработки профессиональных модулей, соответствующих уровням владения русским языком как иностранным, диктуется необходимостью создания государственной системы тестирования, до сих пор не существующей в Республике Беларусь, но имеющейся во всех европейских странах и в Российской Федерации. Государственная система тестирования обеспечит объективный унифицированный контроль в целях определения уровня как общего владения русским языком, так и владения языком в профессиональной и учебно-научной сферах общения.

Уровень владения русским языком иностранными студентами часто недостаточен для эффективного усвоения учебных дисциплин I ступени высшего образования. Ведущая тенденция в преподавании русского языка как иностранного – профессиональная направленность.

Обучение пониманию аутентичных учебных и научных текстов по специальности является составной и обязательной частью изучения языка специальности, насыщенного соответствующей терминологией. Составление и описание профессионального модуля, включающего специальную лексику, будет способствовать повышению уровня владения языком специальности и, следовательно, качества дальнейшего обучения иностранных граждан на I ступени высшего образования. Кроме того, это позволит решить проблему межпредметной координации учебной деятельности преподавателей РКИ и преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин.

При формировании профессионального модуля важно учитывать тематическую активность и частотность употребления лексем в текстах по специальности в учебных пособиях. Отбор лексических единиц для

модуля стоит проводить по следующим критериям: стилистическая маркированность, способность слова входить в различные словосочетания, семантическая ценность, высокая словообразовательная способность слова, частотность. Тематические группы слов желательно снабжать примерами, которые организуют материал как систему опорных образов. В модуле рекомендуется дать перечень наиболее употребительных лексем, привести синонимические и антонимические пары, позволяющие лучше уяснить семантику слов, их парадигматические связи, специфику употребления в речи.

Такой материал, представляющий не только лексику бытового, учебного и социально-культурного характера, но и профлексику, может стать основой для отбора языкового и речевого материала любого учебного курса, составления текстотеки, написания пособий по РКИ на основе языка специальности, составления обучающих и контролирующих тестов, тренировочных компьютерных программ.

Наличие методически разработанного профессионального модуля – важная часть успешного обучения иностранному языку. Это вызвано тем, что система обучения иностранным языкам в вузе должна готовить выпускников к профессиональной самореализации. Соответственно и требования к иноязычным компетенциям выпускников вузов должны непосредственно базироваться на профессиональном модуле, так как уровень владения иностранным языком все чаще определяется способностью к профессиональному межкультурному общению специалистов

Костюченко В.Ю.
Белорусский государственный аграрный технический университет, Минск

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на материале экономической лексики русского и английского языков)

В настоящее время интерес к изучению иностранных языков неуклонно растет. Задачи обучения иностранному языку состоят в том, чтобы обеспечить овладение студентами языком как средством межкультурного общения, способом познания достижений отечественной и мировой культуры, подготовить учащихся к толерантному восприятию иной лингвокультурной ментальности. Не случайно основополагающими принципами обновления содержания обучения

иностранному языку являются следующие аспекты: усиление социокультурного компонента, повышение роли иностранного языка как источника знаний о своей стране и иноязычных странах.

Термин «*лингвострановедение*» подчеркивает, что это направление в лингводидактике, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – предполагает получение определенных сведений о стране изучаемого языка [2, с. 12]. В свете процессов глобализации мировых экономик интересным и целесообразным видится рассмотрение реализации лингвострановедческого подхода в лингводидактике на материале перевода именно экономической лексики, которая актуальна как для профессиональной коммуникации, так и в ситуациях повседневного общения.

Национальная специфика может выражаться как в плане выражения, так и в плане содержания лексических единиц. Значительное количество экономических лексических единиц имеют полные или частичные эквиваленты в других языках, что объясняется совпадением мысленного отображения реальной действительности у носителей разных языков и общих элементов культуры – так называемых «культурных универсалий» [1, с. 52].

Особую группу составляют выражения, являющиеся эквивалентами, но в силу того, что каждое из них сопряжено с определенной совокупностью знаний из области экономики и управления, отличающиеся друг от друга. Такими речевыми единицами, к примеру, являются: «*big banks*» и «*большие банки*». Оба выражения репрезентируют понятие «крупный по размерам банк». Однако в российской действительности термин «*большие банки*» означает «банк с большим по физическим размерам зданием, с сетью филиалов по стране (2 филиала – это уже сеть), с крупным уставным капиталом». В международной же практике, термином «*big banks*» обозначаются только банки со сферой влияния в мировом масштабе.

Доказывая правильность сформулированного предположения, сравним следующие единицы, относящиеся к экономической лексике: «*estate tax*» и «*налог на имущество*». Понятийно можно считать их эквивалентами, так как оба термина выражают понятие «налог на какое-то имущество, принадлежащее определенному лицу», но данные лексические единицы различаются в рамках коннотативных аспектов значения. Если русскоязычный термин «*налог на имущество*» означает «деньги, взимаемые с имущества физического лица», то англоязычный термин «*estate tax*» означает «деньги, взимаемые с лица как налог не только на его имущество, но и на имущество, которое ему еще не

принадлежит», что схоже с существующим в нашем законодательстве налогом на наследство [3, с. 532].

Вследствие различия культурологических фактов, этнических особенностей, языковых картин мира во многих экономических терминах выделяется аспект значения, специфичный для культуры, обслуживаемой конкретным языком. Например, «*withholding tax*» – американо-канадский термин, обозначающий одну из форм авансированной уплаты налогов. «*Balloon*» – англосаксонский термин, обозначающий кредит, подлежащий возврату полной суммой одномоментно, а не частями, как при амортизации. «*Goodwill*» – активы, капитал предприятия, не поддающийся материальному измерению [3, с. 701, с. 1896].

Важным представляется рассмотреть группу слов, относящихся к коннотативной лексике, имеющей определенную стилевую окрашенность. Англоязычный термин *«demand-side management»* в своем современном значении, которое связано с энергетическим кризисом в южных штатах США, в частности, в Калифорнии, обозначает потребление энергии по особой схеме в зависимости от потребности. *«Across the aisle»* по происхождению имеет отношение к разделяющему ряды проходу в зале Конгресса США между Республиканцами и Демократами; в современном употреблении термин используется для обозначения лиц, придерживающихся противоположной точки зрения. *«Silver bullet»* в экономическом дискурсе употребляется для обозначения гарантированного выхода из сложной ситуации; выражение берет свое начало в фантастических произведениях, в которых данное средство использовалось для борьбы с оборотнями.

Следует отметить, что зачастую обнаружение коннотации, присущей слову, представляет определенную сложность в связи с тем, что коннотативные аспекты значения не отражены в словарях, а соответствующий термину иноязычный эквивалент лишен подобной коннотации. Например, англоязычный термин «manager» имеет более широкую область семантического использования и стилистически менее окрашен, чем его русскоязычный эквивалент «управляющий», что выявляет анализ разнообразных контекстов употребления лексической единицы.

Таким образом, несмотря на наличие сходных черт и структурно-семантических параллелей, экономические единицы разных языков обладают яркой национальной спецификой, обусловленной как интралингвистическими факторами, так и особенностями национально-культурной среды.

Литература

1. Слепович, В.С. Настольная книга переводчика / Слепович В.С. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 304 с.
2. Телия, В.Н. Семантический, прагматический и лингвокультуро-логический аспекты / Телия В.Н. – М.: Русская школа, 1996. – 286 с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English; 3rd ed. with new words supplement. – Barcelona: Pearson Education Limited, 2001. – 1668 p.

Макарова Е.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Традиционные цели и задачи языковой подготовки студентов высших учебных заведений Республики Беларусь постоянно подвергаются конструктивным изменениям в связи со стремительно меняющимся миром и возрастающими потребностями специалистов в социальном и профессиональном общении. В настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависит от умения активно общаться, от знания приемов речевого воздействия, от наличия у специалистов сформированной компетенции действовать в изменяющихся условиях, в условиях риска и неопределенности.

Отвечая на новые потребности общества и универсализацию требований к уровню владения иностранным языком на общеевропейском уровне [2], *формирование коммуникативной компетенции* будущего специалиста, которая позволит ему использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения, выдвигается в качестве главной цели обучения в неязыковом вузе. Коммуникативная компетенция реализуется в процессе изучения иностранного языка в единстве всех ее составляющих как общих (когнитивной, стратегической, социальной), так и предметных (языковой, речевой, социокультурной, межкультурной и др.).

Научный интерес к проблеме формирования коммуникативной компетенции, в том числе профессиональной коммуникативной

компетенции, сохраняется в течение последних десятилетий (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, М.А. Богатырева, А.Я. Гайсина, Н.Ю. Ермилова, О. Искандеров, Г.П. Савченко, В.В. Сафонова и др.). Выявлена сложная структура иноязычной коммуникативной компетенции, включающая систему умений и навыков общения, ориентацию в коммуникативных средствах и аспектах человеческой коммуникации, знание культурных норм и ограничений, обычаев и традиций. Показано, что успешность работы специалиста в ситуациях иноязычного общения зависит от владения им «вербальными и экстравербальными компонентами картины мира» (И.И. Халеева).

Отмечается, что профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция специалиста представляет собой *сложное интегративное целое,* обеспечивающее профессиональное общение на языке специальности в условиях межкультурной коммуникации. Вместе с тем делается вывод, что, *несмотря на выраженную тенденцию профессионализации преподавания иностранного языка,* продолжает сохраняться противоречие между резко возросшей потребностью общества в повышении иноязычной грамотности и не вполне оправдавшей себя системой обучения (В.Ф. Тенищева). Очевидно, что вне социально-профессионального и психологического контекстов развитие иноязычной речевой деятельности будущего специалиста как компонента его общей профессиональной компетенции неэффективно. Усвоенные студентом, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности и не обладающие чертами «оперативности» (В.Д. Шадриков), профессионально-предметные и иноязычные знания, умения и навыки выступают даже по отношению друг к другу в роли психологических барьеров, препятствующих их мгновенной интеграции, как того требует реальные жизненные ситуации.

С помощью какой педагогической модели построения курса иностранного языка, можно было бы добиться более эффективных результатов в формировании профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов?

Кафедра английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета при моделировании курса «Иностранный язык», опираясь на «Типовую учебную программу для высших учебных заведений» [2], выделяет в предметно-тематическом содержании курса на первой ступени обучения два модуля: *модуль социального общения и модуль профессионального общения.*

На *первом этапе* обучения в процессе работы над тематическим материалом в рамках *модуля социального общения* уделяется большое

внимание формированию речевой (социолингвистической) и социокультурной компетенции. В частности, а) формированию умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты в социально-бытовой и профессиональной сферах (в этих целях отрабатываются формулы приветствия, прощания, представления, обращения к отдельным лицам и к аудитории в целом в зависимости от ситуации общения); б) формированию умения инициировать и поддерживать беседу; в) формированию умения выражать свое мнение, согласие или несогласие с точкой зрения собеседника, используя соответствующие речевые клише; г) формированию умения осуществлять речевое поведение в соответствии с ситуацией общения с учетом речевого этикета и стилевого регистра при построении высказывания.

Особое внимание уделяется формированию *академических умений*: написанию эссе, подготовке презентации. Предлагается также проектная работа, которая помимо предметных компетенций предполагает развитие социальной компетенции студентов, т.е. умение применить полученные знания, навыки и умения в практической деятельности в социуме. Благодаря проектной работе студенты выходят в реальное (квазиреальное) общение на изучаемом языке.

На *втором этапе* обучения в рамках *модуля профессионального общения*, тематическое содержание которого формируется кафедрой с учетом специфики специальности студентов, уделяется внимание формированию таких профессионально значимых умений как: а) реферирование и аннотирование общенаучных текстов по специальности с учетом разной степени смысловой компрессии, участие в дискуссии по обсуждаемой проблеме; б) аргументированное обоснование своей точки зрения; в) участие в ролевых и деловых играх, включающих комплекс проблемных ситуационных задач.

С целью формирования иноязычной профессиональной компетенции специалиста предложена и реализована *система спецкурсов* и *факультативных занятий*, дополняющая основной курс английского языка.

При организации педагогического процесса на всех этапах обучения осуществляется *интегрированный подход к развитию* навыков и умений всех видов речевой деятельности.

На второй ступени обучения (магистратура), которая призвана обеспечить формирование знаний и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы, предметно-тематическое содержание курса строится в рамках *модуля научного общения*.

Наиболее важными представляются следующие направления совершенствования учебного процесса с целью достижения

поставленной цели (формирование коммуникативной компетенции специалиста в социальной и профессиональной сферах): а) четкое формирование содержания иноязычного образования на основе модели инвариантной структуры подготовки специалиста [3]; б) более тесная и дидактически обоснованная интеграция учебной иноязычной деятельности и профессиональной деятельности, связанной с использованием иностранного языка; в) создание современных учебных пособий (учебно-методических комплексов), в которых в соответствии с коммуникативным подходом иноязычная речевая деятельность студента проектировалась бы как средство достижения профессиональной компетенции.

Литература

1. Иностранный язык. Типовая учебная программа для высших учебных заведений / Сост. Л.В. Хведченя, И. М. АндреасянО. И. Васючкова Мн., 2008. – 25 с.
2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком**:** изучение**,** обучение**,** оценка**.** Департамент по языковой политике. Страстбург, 2001; Перевод под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
3. Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Автореферат дис. …докт. пед. наук 13.00.01 / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 26 с.

Махнач Т.К., Василевская Е.П.
Белорусский государственный экономический университет, Минск

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ: К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»

Особенность механизма письма состоит в том, что в его формировании участвуют не только слуховой и речедвигательный анализаторы (как при говорении), не только зрительный и речедвигательный (как при чтении), но вся их совокупность. Поэтому письмо как вид речевой деятельности предполагает формирование навыков и умений, общих для отдельных видов речевой деятельности и специфических, свойственных только письму.

Такими общими умениями являются следующие: умение конструировать предложения, осуществлять трансформации, выделять

главную информацию, составлять план учебного текста, передавать содержание текста, строить собственные высказывания.

1. Умение конструировать предложения с целью их письменной фиксации отличается от подобного умения, функционирующего при говорении, так как основано на особенностях письменного оформления мыслей, к которым предъявляются более строгие требования соблюдения логичности, последовательности, развернутости, точности. Развитию этого умения способствуют подстановочные упражнения к заданиям типа: найдите существительное, которое употребляется с указанным глаголом; составьте словосочетания: сущ. + сущ., прил. + сущ. и т. п.; закончите предложения по образцу; составьте простое предложение из данных слов; составьте сложное предложение из простых и др.

2. Умение осуществлять трансформацию предполагает выбор более экономичного для письма варианта высказывания без изменения его смыслового содержания. При формировании этого умения важную роль играет владение грамматическим материалом, потому что трансформация включает перестановку, замещение или опущение каких-то слов или словосочетаний, что влечет за собой изменения.

Трансформационные упражнения по свертыванию и развертыванию информации, объединению двух или нескольких простых предложений в одно сложное и наоборот, членению одного сложного предложения на ряд простых, замене синонимичными конструкциями по данному образцу и др. – это необходимые упражнения по формированию навыков и умений письма на начальном этапе обучения.

3. Запись только главной информации из сообщаемого материала предполагает умение узнавания и выделения главного и второстепенного. Дословная запись уместна в случае фиксации правила. В ситуациях конспектирования требуется сжатое изложение учебного материала. Для формирования этого умения предлагаются задания на выделение главной информации из печатного или аудитивного текста на уровнях а) абзаца, б) предложения, в) всего текста.

4. Умения выделять главную информацию, конструировать и трансформировать предложения являются основой формирования умения составлять план. Предлагается использование на занятиях следующих заданий: поставьте вопросы к каждому абзацу текста и запишите их, разделите текст на смысловые части, сформулируйте к ним вопросы и запишите их; озаглавьте смысловые части сообщения.

5. Умение составлять письменное высказывание является довольно сложным. Основой для его формирования служит умение конструировать предложения, последовательно, логично излагать

собственные мысли. В системе упражнений предлагаются задания следующих типов: из слов и словосочетаний составьте письменную характеристику объекта; составьте письменный текст по опорным словам; запишите кратко, что узнали о … и др.

Техника письма является средством овладения письмом, как самостоятельным видом речевой деятельности. Особое значение технические предпосылки письма имеют в начале процесса обучения. Чем более автоматизированными будут навыки техники письма, тем больше внимания со стороны пишущего будет направлено на содержание письменного высказывания – основную цель письменной коммуникации.

Владение техникой письма предполагает наличие следующих навыков: *графический* (владение совокупностью начертательных средств изображения звуков и звукосочетаний данного языка); навык *перекодирования звуков* в соответствующие буквы; *орфографический* навык; *двигательный*, способствующий увеличению темпа письма.

Овладению техникой письма способствуют различные виды диктантов, упражнения на списывание с доски и из учебника, задания, направленные на развитие фонематического слуха учащихся.

Сформированность технических навыков письма вместе со специфическими умениями письма и умениями общими для отдельных видов речевой деятельности свидетельствуют об уровне владения письменной речью, достаточном для реализации коммуникативных потребностей студентов-иностранцев при обучении русскому языку.

Сокеркина О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ВУЗОВСКИМ УСЛОВИЯМ

На современном этапе научно-технического развития перед высшей школой ставится проблема, как, сокращая сроки обучения, подготовить высокообразованных специалистов, умеющих самостоятельно пополнять свои знания, творчески разрешать различные проблемные ситуации, в частности, профессиональные, жизненно-бытовые и другие.

Эта проблема может быть успешно решена при условии как можно более ранней адаптации студентов к вузовским условиям. Адаптация студентов в вузе проходит по трем основным направлениям: адаптация

к социальной среде вуза, к учебной и научной деятельности в вузе, к будущей профессиональной деятельности.

Однако временные сроки этих трех направлений не совпадают. Если адаптация к социальной среде вуза завершается уже на первом курсе, то формирование устойчивого интереса и определенного отношения студентов к профессии складывается лишь к четвертому курсу. Если студенты относительно легко осваивают условия жизни и отдыха в контексте обучения в вузе, то культура умственного труда и самостоятельной работы даже студентов выпускных курсов зачастую остается весьма невысокой. Это происходит потому, что в вопросах овладения методами учебы и оптимальной организации самостоятельной работы студенты зачастую остаются самоучками. Освоение этих аспектов учебного труда в основном осуществляется на примерах собственных ошибок, срывов, переутомления, через анализ ситуаций нерационального использования психических ресурсов, здоровья и времени. Решению вопросов успешного овладения студентами умениями рациональной организации собственного умственного труда способствует грамотно реализуемая лингводидактическая работа в вузе.

Важнейшим условием адаптации студентов к учебной и научной деятельности в вузе является ликвидация того дидактического барьера, который существует между довузовскими и вузовскими формами и методами обучения. С первых дней своего пребывания в вузе студент сталкивается с новыми формами организации обучения: если в школе передача информации происходит на уроках относительно малыми порциями и сопровождается последующим закреплением и контролем, то основная форма вузовского общения – лекция, характеризующаяся высокой информативностью и новизной материала. Усвоение информации в условиях вузовского образования предполагает, помимо аудиторной, значительную внеаудиторную (самостоятельную) работу студентов, что завершается той или иной формой контроля в конце семестра.

Отсутствие преемственности между формами академического труда приводит к тому, что главной задачей для основной массы студентов, в частности, на лекциях, является максимально подробная запись материала, чтобы иметь полный конспект для подготовки к экзаменам. Студентами не делается акцент на том, чтобы лучше освоить услышанное и дополнительно поработать внеурочно над темой.

Указанное противоречие разрешается путем разработки и осуществления комплекса мероприятий, обеспечивающих рациональную организацию учебного процесса, и также планирование

и систематический контроль над самостоятельной работой студентов. Практика показывает, что разумное использование соответствующих мероприятий является весьма действенным средством ускорения адаптации студентов к учебной академической и учебно-исследовательской деятельности в вузе. В частности, введенная в некоторых вузах система контролируемой самостоятельной работы (КСР) позволяет регулировать самостоятельную работу студентов, корректировать и помогать им в освоении знаний.

Существуют различные формы организации КСР, включающие устные и письменные задания, тесты, использование компьютерных программ и сетевых образовательных платформ (например, ИТКП «eUniversity»), что позволяет преподавателю контролировать степень усвоения пройденного материала студентами. Разумно организованная самостоятельная работа студентов в вузе, сопровождаемая адекватными дидактическими средствами и способами регулирования и контроля, обеспечит скорейшую адаптацию студентов к учебному процессу в вузе, а также менее болезненный переход от школьной системы преподавания к вузовской.

Давыдова С.А.
Белорусский государственный университет, Минск

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Успешно организованная учебная деятельность способствует более полному и эффективному развитию коммуникативных способностей студентов, изучающих иностранные языки. Ролевые игры являются современными педагогическими технологиями, позволяющими студентам легко входить в атмосферу иноязычного общения. Подобная техника требует от студентов не только интеллектуальных усилий, но и творческого подхода, поскольку участники действуют в рамках выбранных ими ролей, что стимулирует обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала. Прием ролевой игры стал использоваться в обучении иностранным языкам с 70-х гг. XX в.

Подвидом ролевой игры, направленной на решение определенной задачи, является *деловая игра*, которую можно рассматривать и как имитационный эксперимент, и как метод обучения, исследования, а также как способ решения практических задач. Первая деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 г. М.М. Бирштейн.

Однако, к сожалению, с 1938 г. деловые игры в СССР были запрещены и вновь появились только в 60-е гг., после популяризации деловых игр в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат и др.). 1970 – 1980-е гг. – пик популярности этой технологии обучения, что связано с рассмотрением понятия «человеческий фактор» в качестве ведущего принципа эффективной организации производства. Необходимо отметить, что новаторами использования деловых игр явились ВУЗы. На сегодняшний день насчитывается более 1000 различных видов обучающих игр.

К деловым играм относятся методы, реализующие всю совокупность элементов, а, следовательно, и весь комплекс принципов активизации, характерных для методов активного обучения. Приведем наиболее характерные черты деловой игры: а) распределение ролей между участниками игры, б) различие ролевых целей при выработке решений, в) взаимодействие учащихся, исполняющих те или иные роли, г) наличие общей цели у игрового коллектива, д) коллективная выработка решений участников игры, е) реализация в процессе цепочки решений, ж) полиальтернативность решений, з) наличие управляемого эмоционального напряжения, и) наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания участников игры.

Деловая игра формирует у студентов способность не только разыграть сценарий деловой ситуации, но и понять собеседника, увидеть себя с позиции партнера по общению. Игра ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, оценивать поступки других людей. Деловая игра также предполагает усиление личностной сопричастности к происходящему. Студент входит в ситуацию через «я» соответствующей роли, проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он имитирует.

Участие в деловой игре требует зачастую проявления творческой активности, взаимопомощи, самостоятельности, инициативности, компенсаторных компетенций, что обеспечивает реализацию воспитательной функции деловой игры.

Использование техники деловой игры на занятиях по иностранному языку способствует повышению эффективности учебного процесса, помогает сохранить интерес к изучению языка на всех этапах обучения, развивает логическое мышление, способность к поиску ответов на проблемные вопросы, способствует овладению студентами нормами речевого этикета.

Владение приемами ведения деловых игр позволяет обеспечить активное обучение в процессе не только получения, но и использования знаний, способствует развитию творческих способностей обучающихся,

позволяет преподавателю создать положительный микроклимат в группе. Деловые игры при соблюдении интерактивного режима обучения создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить подходы к решению проблем, слушать, сотрудничать, вступать в общение. Широкое использование в учебно-воспитательном процессе вузов игровых методов обучения создает не только условия для творчества, но и оптимальный путь к обучению через творчество.

Лысакова Н.В., Пасейшвили И.Н.
Международный университет «МИТСО»,
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время и психологи, и педагоги понимают роль положительной мотивации учения в обеспечении успешного овладения знаниями, умениями и навыками. Высокая позитивная мотивация может быть своего рода компенсаторным фактором в случае недостаточного уровня способностей, однако никакой даже самый высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие или недостаточность учебного мотива.

Зачастую одним из наиболее действенных средств повышения позитивной мотивации к учению называют занимательность заданий, предлагаемых ученикам или студентам, занимательность учебных ситуаций и всего процесса обучения. Далеко не все учебные темы могут быть представлены в подобном занимательном, игровом ключе. В таком случае возникает вопрос, каким образом формировать и развивать позитивную мотивацию студентов при решении ими серьезных и сложных учебных задач.

Среди условий, способствующих формированию положительного мотива к учению, отечественные психологи называют такие факторы, как осознание ближайших и конечных целей обучения, теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации, а также наличие любознательности и положительного психологического климата в группе. Некоторые психологи отмечают,

что на формирование мотивов к учению в значительной степени влияет и стиль педагогической деятельности преподавателя. «Авторитарный стиль формирует внешнюю (экстринсивную) мотивацию учения, мотив ‘избегания неудачи’ задерживает формирование внутренней (интринсивной) мотивации. Демократический стиль педагога способствует интринсивной мотивации, а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотивацию ‘надежды на успех’» [1, с. 264].

Западные психологи выделяют целый ряд практически направленных факторов, необходимых для формирования положительной мотивации к учению [2]. Одним из основных компонентов является *компетентность*, под которой понимается необходимый и достаточный уровень знаний, умений и навыков, требуемых для решения тех или иных учебных задач, а также *самоопределение* или *самоконтроль*, которые предполагают наличие вариантов выбора в любой учебной ситуации, а также возможность самостоятельно контролировать данную ситуацию. Помимо вышеназванных, выделяется и ряд других факторов и условий

Предсказуемость в учебном процессе предполагает осведомленность студентов о целях и задачах обучения, задачах каждого конкретного занятия, о плане работы на год, на семестр (темы, виды деятельности, формы организации занятий) и т. д. Предсказуемость в данном случае – разумная организованность процесса обучения и взаимодействия педагога и студентов.

Баланс между сложными и простыми заданиями как фактор положительной учебной мотивации необходим, чтобы каждый студент мог испытать так называемую «ситуацию успеха», которую ему захочется повторить снова и снова. Однако задания не должны быть слишком простыми, в противном случае они могут быть расценены студентами как уверенность преподавателя в их неспособности решать более сложные задачи, что ведет к снижению учебной мотивации.

Помощь преподавателя в решении учебных задач как фактор повышения учебной мотивации предполагает дифференцированный подход к студентам: одним помощь необходима, чтобы не утратить чувство собственной компетентности, другим она не нужна, поскольку может привести к утрате самоконтроля над учебной ситуацией.

Обеспечение возможности для студентов самостоятельно контролировать учебную ситуацию предполагает формирование учебных ситуаций, стимулирующих к самостоятельной постановке студентами тех или иных задач, выбору форм ответа на поставленный вопрос, самостоятельному формированию групп, пар в случаях

групповой или парной работы. Предоставляя студентам возможность выбора, следует помнить, что любой из предлагаемых вариантов должен привести их к успешному решению задачи.

Недопущение ситуаций сравнения достижений, когда педагог сравнивает успехи (неуспехи) одного студента с успехами (неуспехами) другого также является значимым фактором положительной учебной мотивации. Преподаватель должен сравнивать текущую учебную деятельность студента с его предыдущими успехами либо результат выполнения задания с критериями оценки, объявленными заранее.

Создание нестандартных учебных ситуаций, носящих творческий характер, имеет важное значение для формирования и поддержания высокого уровня заинтересованности студентов. Преподавателю следует по возможности разнообразить формы организации занятий и предъявления учебного материала. Немаловажную роль здесь играет использование наглядности и технических средств обучения. Нестандартная организация занятий предполагает также и создание проблемных ситуаций, т. е. использование проблемного подхода в процессе обучения: именно задачи проблемного характера благоприятно влияют на развитие самостоятельного мышления студентов, их активности и, следовательно, повышают интерес студентов к изучаемому материалу и уровень их учебной мотивации.

Литература

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Спб.: Питер, 2000. – 502 с.
2. Spaulding, C.L. Motivation in the class-room / C.L. Spaulding. – N.Y.: McGraw-Hill, 1992. – 435 p.

Шабан О.П.
Белорусский государственный университет, Минск

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В процессе обучения иностранному языку важным представляется развитие у учащихся когнитивных психических процессов, в частности, запоминания. Как известно, высокая продуктивность запоминания наблюдается в тех случаях, когда оно включается в деятельность, требующую интеллектуальной активности. Поэтому лучше запоминается то, что связано с самостоятельными поисками решения.

Результативность запоминания зависит от способов организации мнемической деятельности. Заучивание становится малопродуктивным, когда следует логике чисто внешней последовательности изложения, заданной в учебнике или учителем. Учащимся с помощью преподавателя полезно освоить такие способы заучивания, как смысловая группировка материала, выделение опорных пунктов, смысловое соотнесение того, что запоминается, с тем, что уже известно, усвоено. Учебный материал лучше запоминается, в частности, если самим учащимся в процессе запоминания выделяются опорные пункты – заглавия разделов текста, примеры, цифровые данные.

В процессе развития навыков монологической речи и обучения устному изложению содержания текста важно акцентировать внимание на переформулировании и смыслоформировании. С этой целью может применяться лингвистический анализ текста. Как известно, любая логично построенная речь развертывается по определенной схеме, представляющей собой цепочку так называемых тем и рем. Тема представляет собой исходную точку предложения – то, что, по мнению автора, известно адресату, рема – собственно то новое, что сообщается. Анализ текста, его тема-рематической структуры дает возможность учащимся получить представление о структуре текста, что способствует как наилучшему пониманию сообщения, так и его воспроизведению.

В процессе преподавания иностранного языка работа над грамматическими элементами играет важную роль. Наряду с морфологическими функциями они выполняют в тексте такие функции как введение, сохранение, ликвидация, объединение тем.

Анализ выполняемых в тексте грамматическими элементами функций является важной составной частью занятий по иностранному языку. Ниже приводится обзор вышеназванных грамматических элементов в немецком языке.

1. Про-формы, слова, которые могут заменять другие ранее использованные выражения: а) существительные: с неопределенным артиклем (ein Mann), с определенным артиклем (der Mann), с количественным числительным (zwei Jungen); б) местоимения: личные (er, sie, es), относительные (der, die), притяжательные (sein, mein, ihr); с) про-наречия со значением: времени (danach), места (daruber), образа действия (so), причины (darum, deswegen), и др.

2. Эллипсы: *Sie kommt aus Nigeria und spricht fliessend Deutsch*.

3. Лексические средства: повторения (*der Mann..., der Mann*), синонимы (*die Halfte, 50 Prozent*), обобщение, дифференциация (*der Baum, die Tanne*), метафоры (*der Junge, der kleine Teufel*).

4. Имена собственные, названия титулов (*Der Mann… / der Botschaftler / seine Exzelienz / Herr Vogi*).

Анализ тема-рематического построения текста делает занятия по иностранному языку более динамичным. Приводимые ниже упражнения являются примером того, как можно использовать анализ моделей текста в процессе обучения иностранному языку.

При обучении пониманию письменного иноязычного текста рекомендуется предложить учащимся текст с последовательно пронумерованными предложениями. Выявляются и обозначаются в тексте разные слова, указывающие на одно и то же лицо, явление, действие. Учащимся предлагается проанализировать использованные для адекватной замены языковые средства. Подобное задание способствует достижению понимания сообщения через уяснение логических связей и общей структуры текста.

Следующее задание способствует формированию и совершенствованию умений и навыков монологической речи при передаче содержания текста. Учащимся предлагается заменить в тексте определенные члены предложения другими словами, не исказив при этом общее содержание сообщения.

Например: Ersetze das Wort *dort* in Satz 2! «1. Wir wollen zum Schloss des Konigs gehen. 2. Dort wohnt eine wunderschone Prinzessin». Возможные варианты: in dem Schloss, darin, im rechten Flugel. Данное упражнение способствует формированию умения создавать текст, используя альтернативные языковые средства.

Представленная технология работы с текстом способствует овладению учащимися основными принципами построения текста, что является важным умением в системе коммуникативных компетенций лингвиста.

Литература

1. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: Учебное пособие / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов, Е.А. Трухан. – Минск: Тессей, 2005. – 368с.
2. Латышев, Л.К. Технология перевода / Л.К. Латышева. – Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 278 с.
3. Bimme, P. Wegweiser im Dschungel der Texte. Lesestrategien und Textkonnektoren / P. Bimme. – Deutsch als Fremdsprache, 2. – 1990. – 154 z.

Чжан Чунье
Белорусский Государственный Университет, Минск

BRIEF INTRODUCTION OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING AND CULTURE TEACHING IN CHINA FROM 1949 UP TO PRESENT TIME

In the new century, more and more people have acknowledged the importance of learning a foreign language, but the situation is not encauraging: most of them are good at writing and reading, but when they encounter the native speakers, they are dumbfounded. Therefore, the goal of college language teaching should be to enhance students' cross-cultural understanding and cross-cultural communication.

Foreign language teaching in China before the 1920s remained largely social-oriented or pragmatic-oriented, owing to the requirements of the society, emphasizing the role of language in communication (mainly in written form). Foreign language teaching between the 1920s and 1940s remained largely artistic-literary-oriented, owing largely to both domestic political situation and Western academic influence.

People's Republic of China was founded on October 1st, 1949. The Russian language teaching was emphasized and made the first foreign language at the universities and even in secondary schools because of the general policy of learning from Russia in the process of our own country building.

During this time, the teaching of English and other foreign language was very much ignored. Because China then had no diplomatic relationship with the West and the contacts with other Asian, African and Latin American countries remained on a very small scale. So, the Russian Conscious Comparative Method was introduced and widely followed in especially the Russian language teaching. Cultural teaching, as it happened before, has never failed to be part of the university syllabus.

The method, according to Zhang Jianzhong [1, p. 70 – 89], and Li Tingxiang [2, p. 317 – 318], had the following tenets: (1) grammar and sentence structure analysis is the primary focus; (2) the use of the native language, which is regarded as a very important means of foreign language teaching, is emphasized, (3) translation from the target language and vice versa is considered an important means of a foreign language teaching; (4) the training of students' ability to read is also one of the primary concerns of the teaching technique. In fact, the Conscious Comparative Method is the Grammar-translation Method under a different name. Thus, it is clearly a theoretical step backwards in teaching of foreign languages in China.

By the end of 1957, the provision of the Russian language teaching was reduced, what relatively enlarged the English language teaching practice both in secondary schools and at the universities.

In 1958, the Revolution in Education took place. Foreign language teaching was accused of the tendency of being detached from politics and realities. Foreign languages teaching was declared to serve the politics and the people.

As a result, articles of a political theme reflecting the realities of Chinese contemporary society dominated in new textbooks. «Language teaching theory was ignored and the teaching of the language was mostly placed outside its social and cultural context» [3]. Thus, the authentic language use was distorted.

In 1960, the government summed up the experience and lessons gained from the Revolution in Education and made some effort to returning things to normal again.

English course-book written by Xu Guozhang was published for the university language major students and was used well into the next two decades. However, these guidelines that stress the teaching of home culture and foreign culture were not put into practice because the country was on the point of experiencing a disaster, the Cultural Revolution.

In 1966, the «Culture Revolution» took place, which was launched by Mao Zedong and started in the field of education. The aim was to discard the «four olds» (old ideas, old culture, old customs and old habits). There was chaos everywhere in schools and in society. During this time, foreign languages teaching suffered greatly. Such remarks as that foreign language teaching was useless could be frequently heard. Therefore, plenty of Western classical literary works were sealed up. The importation of these kinds of books was totally banned [4].

In October 1976, the Cultural Revolution finally came to an end. In 1977, the university matriculation examination system, abolished during the Cultural Revolution, was restored. In December 1978, the Third Plenary Session of the 11th Central Committee was held in Beijing, at which it was announced that the country was to be open to the West. New syllabuses, new textbooks and new foreign language teaching policy have been introduced at universities. Foreign language teaching, after about thirty years of following the ups and downs of the country's political and economic situation since 1949, seems to be developing on its right track.

Литература

1. Zhang Jianzhong The Major Schools of Foreign Language Pedagogy Abroad. – Shanghai: East China Teachers' University Press, 1983.
2. Li Tingxiang. An English Pedagogy. – Beijing: Higher Education Press, 1983.
3. Robertson David. English Studies and History. – Tampere: Tampere University? 1994.
4. A Collection of Important Events in Chinese Foreign Language Teaching. – Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1993.

ЧАСТЬ 4

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА

Котенкова Т.М., Ядрищенская С.В.
Полоцкий государственный университет, Новополоцк

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

Перевод, представляющий собой определенный творческий психологический процесс, как предмет изучения относится к области когнитивной психологии. В связи с характером образуемых связей и особенностями речевых действий в психологии различают рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности. Особенности рецептивных процессов зависят, прежде всего, «от характера раздражителей, подвергающихся анализу» [1, с. 229]. Деятельность реципиента направлена на то, чтобы связать форму иноязычного знака с его значением. Путь образования связей в случае рецепции можно назвать «путем от формы к значению» [1, с. 230]. В отличие от этого при продуцировании начальным существенным звеном является мысль, и процесс идет в направлении от понятий к форме, т. е. обратно тому, который имел место в процессе рецепции речи.

Сложность перевода как вида речевой деятельности, заключается в том, что цель перевода реализуется в воссоздании чужой заданной мысли на другом языке. Предметом переводческой деятельности является мысль, как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности [2, с. 4]. Следует отметить, что всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то. На уровне психических процессов следует рассматривать следующие два компонента мысли. Первый компонент – это обозначенные с помощью языковых знаков предметы, события, процессы, но мысли не будет без обозначенных связей между ними. Следовательно, вторым компонентом мысли являются соединения понятий и отношения между ними, образующие смысловые связи.

Для определения места перевода в обучении иностранному языку прежде всего следует рассмотреть соотношение между пониманием текста и его переводом.

В ряде работ психологов большое внимание уделено вопросам так называемого дискурсивного понимания, которое противопоставляется

интуитивному. Дискурсивное понимание рассматривается как сложный, многоступенчатый процесс логического мышления, который находит свое выражение в развернутой речи. Перевод на родной язык является процессом, реализующим именно дискурсивное понимание иноязычного текста [2, с. 5].

В лингводидактике различают четыре ступени дискурсивного понимания учебных текстов на иностранном языке. В отличие от *первичного* понимания, имеющего место в результате первого беглого прочтения, и *аналитического* понимания, реализующегося через членение текста на элементарные единицы и установление значения каждого элемента предложения при помощи грамматического, лексического анализа и перевода, третья ступень представляет собой *синтетическое* понимание, которое является полным и адекватным и находит свое выражение в адекватном переводе; последняя же ступень – *беспереводное* понимание текста [2, с. 6].

Очевидно, что беспереводное понимание текста иногда невозможно без анализа и перевода наиболее сложных фрагментов текста. С некоторой долей уверенности можно утверждать, что перевод, также как и анализ, не является целью, а служит средством понимания. Приведенное разъяснение указывает на то, что нельзя отрицать тот факт, что при чтении сложных предложений переход от непосредственного к дискурсивному восприятию предполагает опору на перевод.

Оба текста – оригинал и перевод – обладают планом выражения, внешней, непосредственно воспринимаемой языковой формой воплощения определенного содержания, являются фактами речи, результатами речевой деятельности автора исходного текста и переводчика соответственно. В то же время упомянутые речевые произведения представляют собой примеры реализации систем языка оригинала и языка перевода и построены из единиц различных уровней соответствующих языков, также обладающих формой и содержанием [2, с. 7].

При переводческом преобразовании исходного текста между ним и текстом перевода устанавливаются отношения относительной эквивалентности (ее степень зависит от вида адекватности, на который претендует перевод). Относительная эквивалентность устанавливается также между более или менее протяженными отрезками обоих текстов. Минимальный отрезок текста перевода, обнаруживающий заданную степень эквивалентности с соответствующим отрезком оригинального текста, представляет собой речевую единицу, называемую единицей

перевода. Единица перевода может быть реализована различными единицами языковой иерархии.

В процессе перевода границы и системно-языковой статус единиц перевода постоянно варьируются. Простейшей структурной единицей языка является фонема. Следующей в лингвистической иерархии единицей является морфема. Следующая структурная единица языка – слово – в силу своего особого статуса (многие лингвисты считают слово основой, центральной единицей речи) рассматривается чаще и подробнее других в связи с проблемой эквивалентности. Начиная с уровня слова и двигаясь выше по языковой и текстовой иерархии, мы имеем дело с единицами перевода, обладающими реальным психологическим функционированием.

Дальнейшее восхождение по уровням эквивалентности приводит нас к уровню словосочетания. При этом в качестве единицы перевода выступают не только различные виды устойчивых словосочетаний, но и свободные сочетания слов. В некоторых случаях перевод на уровне словосочетания оказывается неадекватным, и эквивалентность устанавливается на уровне предложения.

Уровни эквивалентности могут быть более и менее высокими. Потребность в использовании высших уровней эквивалентности возникает при переводе текстов, реализующих функцию сообщения информации, и при переводе текстов, ориентированных на обращение, т. е. произведений ораторской речи, которые часто встречаются в материалах юридического характера. Что касается текстов, ориентированных на предметное содержание, то большинство переводческих задач решается в рамках эквивалентности на уровне предложения [3].

Учитывая тот факт, что в теории перевода не существует единой трактовки единицы перевода, то в зависимости от того, к какому уровню относится единица перевода, различают соответственно перевод на уровне фонем, морфем, на уровне слов, на уровне словосочетаний, на уровне предложений и текста. При этом особенно важно подчеркнуть, что на протяжении одного и того же текста единица перевода, как правило, меняется, ею оказывается то слово, то словосочетание, то целое предложение. Одна из основных трудностей перевода заключается именно в умении в каждом конкретном случае отыскать соответствующую единицу перевода.

Литература

1. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М.: Издательство «Высшая школа», 1975. – с. 229.
2. Котенкова, Т.М. Обучение переводу студентов юридических специальностей (на материале английского языка) / Дисс. … магистра пед. наук / Т.М. Котенкова. – Новополоцк, 2003. – 65 с.
3. Гавриленко, Н.Н. Интегративная модель обучения переводу. Школа дидактики перевода / Н.Н. Гавриленко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.engectver.ru/Konferenciya/4s/gavrilenko.php. – Дата доступа: 10.09.2012.

Крень О.А.
Белорусский государственный университет, Минск

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Устный перевод является таким видом деятельности, в котором задействованы многие когнитивные процессы субъекта – внимание, восприятие, вероятностное прогнозирование, память, мышление. Поэтому при обучении устному переводу целесообразно использовать методы и приемы, способствующие развитию этих психологических механизмов когнитивной деятельности.

Поскольку одним из ключевых когнитивных процессов, участвующих в устном переводе, является память, рассмотрим эффективные приемы развития памяти у студентов. В основе многих упражнений, направленных на увеличение объема и качества памяти, лежит мнемотехника. Основная цель мнемотехники – развитие навыков линейного и безассоциативного запоминания. Мнемотехника подразумевает применение упражнений на запоминание вербальной и цифровой информации. На начальном этапе обучения рекомендуется выполнять упражнения, основанные на запоминании вербальной информации. Например, студентам предъявляется список слов любой тематической направленности и предлагается выполнить со словами различные операции в зависимости от цели, которую ставит преподаватель. Так, для развития кратковременной памяти, рекомендуется упражнение на повторение ряда слов с сохранением порядка предъявления. Если же целью является развитие оперативной памяти, то студентам предлагается повторить ряд слов в обратном порядке.

Следующий комплекс упражнений основан на запоминании цифровой информации. Цифровая информация, в отличие от вербальной, запоминается значительно труднее, поскольку цифры безассоциативны, в то время как слова часто можно связать с какими-либо образами. Суть упражнений с цифровыми данными та же, что и со словами – выполняется ряд операций с цепочкой чисел в зависимости от цели. Для мобилизации и развития оперативной памяти можно не только повторить числа в обратном порядке, но и мысленно прибавлять к каждой цифре какое-то число, вслух произнося только конечный результат. Вышеуказанные упражнения по мнемотехнике рекомендуется предлагать учащимся в начале занятия в качестве разминки, постепенно увеличивая количество единиц вербальной и цифровой информации в ряду.

Формирование устойчивого внимания имеет большое значение при подготовке переводчиков. Целесообразно моделировать ситуации, такие как создание дополнительного шума, перебивы и др., отвлекающие студента во время выполнения устного перевода, тем самым развивая умение концентрировать внимание на переводе и речи оратора, несмотря на помехи.

Продуктивными представляются также упражнения на «эхо-повтор», перевод текста или информационного сообщения на фоне звучащей музыки / работающего телевизора. Такие упражнения способствуют развитию концентрации и устойчивости внимания, умения параллельного выполнения ряда действий. Суть «эхо-повтора» заключается в одновременном с речью оратора повторе того же текста с промужетком отставания в несколько слов. «Эхо-повтор» как особый тренировочный переводческий прием способствует развитию умений одновременного осуществления слушания и говорения – действий, одинаково значимых при синхронном переводе.

Устному переводчику необходимо обладать хорошо развитыми прогностическими навыками, что особенно важно при синхронном переводе. Навык вероятностного прогнозирования можно развивать с помощью упражнений на восполнение недостающей части предложения или текста. Например, на начальном этапе студентам можно предложить заучить некоторый список выражений и клише с возможностью последующего завершения предъявляемых преподавателем выражений из этого списка в режиме синхронного воспроизведения.

Следующим этапом развития механизма прогнозирования может стать упражнение на восполнение пробелов в тексте. Для этого преподаватель намеренно опускает отдельные слова и выражения

в сообщении, создавая перфорированный текст. Студенты, воспринимая текст на слух, восполняют пробелы первоначально на русском языке, далее – на иностранном.

Следует отметить, что навык вероятностного прогнозирования имеет значение не только при синхронном переводе, немаловажен механизм прогнозирования и в ситуациях последовательного перевода. В условиях последовательного перевода прогностические навыки позволяют переводчику закончить переводческую запись одновременно с речью оратора.

В заключение стоит отметить, что при обучении устному переводу важно учитывать когнитивную составляющую деятельности переводчика и использовать соответствующие методы и приемы для развития ключевых психологических механизмов, обеспечивающих осуществление устного перевода.

Павловская О.А., Уланович О.И.
Белорусский государственный университет, Минск

ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ОРИГИНАЛА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Восприятие и понимание речи при переводе «неуловимо» и никак особо не проявляется, когда протекает без затруднений. Процесс восприятия и понимания речевого сообщения представляет собой иерархическую систему интеллектуальных действий, где в тесной взаимосвязи реализуются низший (сенсорный) уровень речевосприятия и высший (смысловой) уровень понимания. В самом общем виде процесс смыслового восприятия текста можно представить как совокупность нескольких этапов: непосредственное восприятие материальных знаков и переход от образа языкового знака к ментальному образу – смыслу.

Процесс восприятия и понимания может происходить как по направлению от отдельных элементов текста к целому сообщению, так и от целого к фрагментам сообщения, т. е. осуществляться как «снизу-вверх», так и «сверху-вниз». Однако остается спорным вопрос об особенностях, последовательности и успешности происходящих процессов при восприятии и понимании иноязычного текста в контексте более общей деятельности – при переводе.

Как известно, процесс смыслового восприятия сообщения не поддается непостредственному наблюдению. О результатах понимания мы судим по конечному продукту – тексту перевода. Однако о том, как

было достигнуто понимание, можно только предполагать. В большинстве работ, посвященных данной проблематике, главным критерием оценки правильности понимания является сравнение оригинала и его перевода, т. е. сравнение конечных результатов мыслительной деятельности автора и переводчика, в то время как сам процесс протекания этой деятельности остается по большей части «вне светлого поля сознания» (В.Е. Ягунова).

Внимание переводчика в основном сконцентрировано на языковом оформлении сообщения на языке перевода. О сложности восприятия текста на языке оригинала мы вспоминаем в случае возникновения непонимания, которое заставляет задуматься о восприятии как о сложнейшей многоуровневой переработке знаковой информации.

По определению А.А. Залевской, восприятие речи – это «единый процесс взаимодействия восприятия и понимания с опорой на многогранный чувственный и рациональный, индивидуальный и социальный предшествующий опыт реципиента текста [2, с. 7]. Прошлый опыт является основой прогнозирования – ключевого механизма восприятия, заключающегося в предвосхищении будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации [3, с. 153]. Вероятностное прогнозирование при переводе можно определить как предвосхищение переводчиком лингвистических (языковых, речевых) и смысло-содержательных составляющих текста.

Большинство авторов трудов по переводу различают два типа вероятностного прогнозирования. *Лингвистическое* (языковое, синтаксическое, речевое) прогнозирование основано на предвосхищении развития формы текста, зависит от знания стандартного набора словосочетаний и устойчивых выражений, а также функциональных связующих элементов языка. *Экстралингвистическое* (смысловое) прогнозирование основано на неязыковых знаниях переводчика и определяется концептуальностью его мышления и уровнем развития мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация и др.).

Возможность выдвигать гипотезы о вербальном развитии текста и воплощении намерения автора основана на клишированности речи на данном языке. Как указывают И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, «речевая деятельность человека строится, главным образом, на использовании готовых коммуникативных единиц». «Формируя высказывание, мы обязательно прибегаем к схемам, шаблонам, клише» [1, с. 137]. Лексические единицы достаточно прочно семантически связаны друг с другом, образуя речевые структуры, функционирующие в качестве цельнозначимых единиц (например, если *«ядерное»*, то *«оружие»*, если

«кросс-культурная», то *«коммуникация»*). Существование в сознании носителя языка таких речевых структур обеспечивает прогнозирование на основе семантико-грамматических признаков сочетаемости слов (род, число, падеж, семантика слов).

Выдвижение гипотез о содержании и смысле текста обусловлено связью тех или иных языковых единиц с той или иной речевой практикой, выделяемой по критерию жанрово-стилистической направленности коммуникации: «языковые единицы достаточно прочно увязаны с типическими ситуациями» [1, с. 138]. Используя слова в качестве смыслообразующих элементов – смысловых опор, реципиент моделирует контекстуальное целое – содержание и смысл всего сообщения.

Можно утверждать о ключевой роли механизма вероятностного прогнозирования в речевой переводческой практике, поскольку оперативность его включения и высокая эффективность функционирования обеспечивают экономию психических ресурсов переводчика и времени, смещение акцентов на контроль осуществления дальнейших переводческих действий: применение адекватных переводческих трансформаций и вербализацию текста на языке перевода.

Целью проведенного нами экспериментального исследования явилось сравнительное изучение функционирования механизма прогнозирования при зрительном восприятии речи на русском (РЯ) и английском языках (АЯ). Испытуемым (студенты – будущие переводчики) предлагались специально подготовленные экспериментальные тексты с целью воссоздания их целостности за счет актуализации работы механизма прогнозирования, функционирующего на *языковом* уровне (уровне слов), *речевом* (уровне фраз и предложений) и *смысловом* (смыслосодержательном) уровнях текста.

Экспериментальные тексты – публицистическая статья на АЯ «Ten years of “Courier International”» и профессионально выполненный вариант ее перевода на РЯ «Десять лет “Курьер Интернасьональ”», взятые из англоязычного и русскоязычного версий журнала Label France. Подготовка экспериментальных текстов включала их деструктурирование с позиции нарушения *связности* (линейной лексикой, грамматической и семантической связи между словами и выражениями) и *цельности* текста (смыслового единства сообщения, что отражается в логической последовательности фрагментов текста – абзацев).

Деструктурирование экспериментальных текстов на собственно *языковом* уровне включало опущение отдельных фрагментов слов – слогов, морфем – в начале, середине, либо в конце слов. Восприятие

текстов испытуемыми предполагало воссоздание за счет прогнозирования целостности слов с опорой на контекст сообщения, грамматическую форму и семантику согласующихся с ними других лексических единиц, структуру всего предложения, а также собственное знание языка и речевой опыт.

Для проверки степени сформированности навыков прогнозирования на *речевом* уровне речевосприятия нами был использован метод *компрессии* текста, предполагающий опущение в тексте отдельных слов различного грамматического и синтаксического класса (существительные, прилагательные, глаголы) с целью их прогностического восстановления испытуемыми при восприятии.

Для проверки прогностических умений испытуемых на *смысловом уровне* восприятия речи нами был использован прием нарушения цельности текста – нарушение логической последовательности эпизодов сообщения. Первоначально тексты были фрагментированы, т. е. в каждом были выделены относительно законченные по содержанию фрагменты, далее заданная в текстах последовательность фрагментов была нарушена в случайном порядке. Тексты, однако, оставались доступными для восприятия и понимания за счет возможности восстановления хронологии событий прогностическим путем.

Статистический анализ результатов эксперимента предполагал подсчет правильно восстановленных опущенных элементов текста. Вначале фиксировались результаты каждого испытуемого, далее подсчитывался процент воссоздания текстов на каждом из уровней по всей выборке.

По результатам эксперимента выявлена статистическая значимая разница прогнозирования сообщений на уровне *фрагментов* слов (собственно *языковом*): 75% (РЯ) и 51,35% (АЯ). Можно полагать, что согласование лексических единиц в роде, числе и падеже, а также многосложность русскоязычных слов облегчает прогнозирование целостной формы языковых единиц. Невысокий показатель по тексту на АЯ объясняется недостаточным иноязычным речевым опытом участников эксперимента.

Гипотеза о более успешном функционировании механизма вероятностного прогнозирования на уровне слов и фраз (*речевом*) при восприятии речи на РЯ также нашла статистическое подтверждение: 65,5% (РЯ) и 51% (АЯ). Так, фразовые клише («*финансовый* кризис», «на *сегодняшний* день»), существующие и функционирующие в памяти «зрелого» реципиента как целостные единицы речи, позволяют экономить время и усилия при восприятии сообщений за счет грамматико-семантического прогнозирования. Англоязычный лексикон,

можно полагать, не образует в сознании клишированных единств. Это порождает семантическую амбивалентность и отсутствие устойчивых семантических связей иноязычного лексикона в сознании говорящего.

Анализ успешности воссоздания смысловой целостности публицистических текстов на РЯ и АЯ не выявил принципиальной статистически значимой разницы: 36,45% (РЯ) и 30,6% (АЯ). Столь низкие показатели свидетельствует о сложности установления причинно-следственных связей и пространственно-временных отношений между фрагментами масс-медийного текста, не зависимо от языка материала. Это, вероятно, продиктовано предпочтительной структурной организацией информации в статье в виде инвертированной пирамиды, что вносит элемент субъективности при определении репортером последовательности предъявления фактов.

Результаты исследования позволяют утверждать о необходимости целенаправленной методически организованной работы по формированию навыков и умений прогнозирования у будущих переводчиков при восприятии иноязычной речи с целью обеспечения координативного функционирования иноязычного речевого механизма. Это обеспечит высокую скорость и спонтанность восприятия иноязычной речи без посреднической и контрольной функции родного языка, без энергоемких многоплановых кодовых переходов во внутренней речи при восприятии иноязычного текста.

Литература

1. Горелов, И.Н., Седов, К.Ф. Основы психолингвистики: Учеб. пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.
2. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику: Учеб. пособие / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.
3. Фейгенберг, И.М., Журавлева, Г.Е. Вероятностное прогнозирование / И.М. Фейгенберг, Г.Е. Журавлева. – М.: Изд. Наука, 1977. – 391 с.

Занковец О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ПРИЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ АДЕКВАТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Расхождения в языковых особенностях англоязычных и русскоязычных газетно-информационных материалов вызывают необходимость стилистической адаптации перевода. *Стилистическая адаптация перевода* – это обработка текста перевода в интересах литературных канонов или традиций, свойственных лингвокультурному обществу – носителю языка перевода – и актуальных для всех говорящих на этом языке.

Во всех языках существуют схожие стилистические средства, однако функции, которые они выполняют, могут различаться. Следовательно, стилистические преобразования при переводе не менее важны, чем лексические и грамматические. Однако между лексико-грамматическими и стилистическими трансформациями имеется существенное различие. При передаче стилистических особенностей исходного текста переводчик должен руководствоваться следующим принципом: главное – не дословная передача стилистического приема, а сохранение коммуникативного эффекта оригинала – той функции, которую выполняет определенное стилистическое средство. При переводе стилистически окрашенных речевых единиц с английского на русский язык следует учитывать, что не для каждой из них можно подобрать полное или частичное соответствие.

Рассмотрим применение приемов стилистической адаптации перевода на конкретных примерах.

Стилистическая адаптация в следующих примерах достигается посредством замены глагольных форм в англоязычных заголовках именными формами в русскоязычных вариантах: *20 Killed in Air Crash* – ‘Гибель 20 человек в авиационной катастрофе’*; Exports to Russia are rising* – ‘Увеличение экспорта в Россию’; *Want No Hysteria in Toronto Schools* – ‘Протесты против насаждения военной истерии в школах Торонто’.

Разговорные элементы жаргонного и фамильярного характера, типичные для англоязычных газетно-информационных материалов, заменяются более нейтральными при переводе на русский язык: *Hip and Square Films* – ‘ультрамодернистские и традиционные фильмы’; *Putting*

Pep Into the Palace – ‘Интенсификация труда персонала Букингемского дворца’.

В обоих языках газетно-информационному стилю присуща лаконичность. Однако в русскоязычных текстах это требование соблюдается менее строго, чем в англоязычных. Поэтому русскоязычный вариант, как правило, более пространный: *According to W.H.O. statistics, heart diseases were the No.1 killer* – ‘Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, первое место среди всех причин смертности занимали сердечные заболевания’.

Англоязычная журнально-газетная литература полна образных выражений, которых в аналогичной русской литературе намного меньше. Очень распространены метафоры, возникшие на базе транспортной, географической, спортивной и технической терминологии: *The question was sidetracted* – ‘Обсуждение вопроса было отложено в долгий ящик’ (дословно: вопрос был загнан на запасный путь).

При отсутствии близких фразеологических соответствий, перевод должен осуществляться с помощью других средств: с соблюдением всех параметров адекватности. Это же правило применимо к переводу английских идиом и экспрессивных элементов текста.

При передаче на русский язык англоязычных идиом и прочих экспрессивных элементов идеальным вариантом будет перевод аналогичными сочетаниями (по структуре / лексическому составу и коммуникативной функции). Однако следует учитывать, что русскоязычная идиома должна соответствовать англоязычной также по стилистическим параметрам: *to follow in somebody’s footsteps* – ‘пойти по чьим-то стопам’; *shadow cabinet* – ‘теневой кабинет’; *to give publicity / to make public* − ‘предавать гласности’.

Одним из самых распространенных стилистических приемов в англоязычных статьях является *повторение*. В английском языке данный прием употребляется намного чаще, чем в русском, особенно в газетной публицистике. Сохранить повторение при переводе не всегда представляется возможным, так как это может привести к нарушению норм русского языка. Чаще всего возникает необходимость применения опущений и замен: *A policy of see no stagnation, hear no stagnation, speak no stagnation has had too long a run for our money* – ‘Слишком долго мы расплачиваемся за политику полного игнорирования и замалчивания застоя в нашей экономике’.

Среди стилистических средств, широко распространенных в английской прессе, также можно выделить синонимические пары: *just*

and equitable treatment of all nations – ‘справедливое отношение ко всем нациям’.

В общественно-политических текстах широко употребляются *метафоры*. Однако большинство из них относится к разновидности так называемых «лексикализованных метафор». Также можно отметить рост популярности *метонимии* в публицистике. При передаче выразительных средств на русский язык часто возникает необходимость применения нейтрального перевода, что применительно и к переводу метафоры, и метонимии.

Особую сложность представляет перевод метонимии, так как употребление данного стилистического приема в русском и английском языке существенно различается. Для правильной передачи метонимии переводчик вынужден возвращаться к первоначальному смыслу слова, значение которого изначально было положено в основу метонимического сравнения, т. е. конкретное понятие заменяется абстрактным: *“It [the flood] has hurled us a great deal”, the Pakistan Prime Minister told correspondents last week as he toured the destruction in the flooded provinces.* – ‘«Наводнение нанесло нам огромный ущерб», – сказал корреспондентам премьер-министр Пакистана, на прошлой неделе во время поездки по пострадавшим от наводнения районам’.

Что касается перевода *сравнения*, сложности здесь могут возникнуть лишь при различии семантических структур английского и русского слова: *Instant history, like instant coffee, can sometimes be remarkably palatable.* – ‘Современная история, как растворимый кофе, иногда может быть необыкновенно приятна’.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что использование некоторых стилистических приемов в английском языке имеет свои особенности. Следовательно, прямой перевод во многих случаях не представляется возможным. Кроме того, один и тот же прием иногда имеет различный коммуникативный эффект в двух языках, например: *soft panic – ‘тихая паника’*. Причина здесь не только в национальных особенностях стилистических средств, но и в их многофункциональности. Таким образом, часто возникает необходимость вводить стилистические трансформации и замены.

Итак, стилистическая адекватность является неотъемлемой частью перевода. Всегда есть опасность не донести эмоциональный эффект оригинального текста или, наоборот, «злоупотребить» красками. Знание и использование соответствующих приемов стилистической адаптации помогает избежать ошибок при переводе.

Литература

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебное пособие для институтов и факультетов иностр. языков / В.Н. Комиссаров – М.: Высшая школа, 2001. – 253 с.
2. Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: ЧеРо, 1999. – 136с.
3. Микоян, А.С. Проблемы перевода текстов СМИ [Электронный ресурс]. − Режим доступа: http://evartist.narod.ru/text12/12.htm. – Режим доступа: 15.09.2012.

Торжок А.Г.
Белорусский государственный университет, Минск

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УСТНОГО ПЕРЕВОДА

Каждому преподавателю, занимающемуся устным переводом, известно, что главная трудность на занятиях состоит не в том, чтобы заставить студентов выучить нужные слова и выражения или определить заданную грамматическую структуру, а в том, чтобы научить студентов не поддаваться гипнотическому влиянию оригинала и освободиться от связанного с ним стремления к знаковому или буквальному способу переводу.

Самый частый буквализм элементарный, основанный, например, на похожести звучания: *bullion* (слиток, а не бульон), *aspirant* (претендент, а не аспирант), *complexion* (цвет лица, а не комплекция). Встречается семантический буквализм – слова переводятся по их семантическим составляющим, например: *years to come* (годы, которые придут, а не будущие годы); грамматический буквализм наблюдается, как известно, в употреблении при переводе чуждых переводящему языку грамматических структур и форм. Например, герундиальный оборот в предложении *‘I’m surprised at your coming so early’* студенты могут перевести как *‘Я удивлен твоим приходом так рано’* вместо *‘Я удивлен, что ты пришел так рано’*.

Все эти случаи буквального перевода довольно часто имеют место на занятиях со студентами при выполнении упражнений по переводу «с листа». Перевод «с листа» является одной из форм обучения устному переводу и представляет собой близкий к синхронному переводу и довольно сложный вид переводческой практики. Задача преподавателя – научить студента уйти из-под диктата языка перевода и осуществить *смысловой* способ перевода [1].

По мысли известного переводчика, при таком смысловом способе перевода «требуется сначала уяснить мысль, которая заключена в высказывании, а потом выразить ее так, как это принято нормами языка» [2, с. 36]. Под нормой языка понимается принятое в речи употребление языковых средств.

Именно поэтому главным требованием к работе преподавателя на занятиях по устному переводу и, в частности, при осуществлении перевода «с листа» является постоянное напоминание студентам о необходимости соблюдения общего девиза всех переводчиков: выразить главную мысль сообщения (т. е. сохранить неизменным план содержания), изменяя план выражения с учетом норм языка перевода. По-английски этот девиз звучит короче и точнее: ‘Follow the line of thought, not the line of words’.

Опытные переводчики дают следующие рекомендации, следование которым позволяет оптимизировать устный перевод: 1) важно научиться выбирать из потока сообщения слова, которые несут ключевую информацию, т. е. так называемые «смысловые вехи» – слова и словосочетания, наиболее нагруженные в информативном плане; 2) особое внимание следует обращать на работу с синонимическими заменами [2]. Эти две рекомендации при их успешном выполнении позволят студентам научиться опираться не на механическую, а на смысловую память, отвлекаясь от исходной формы текста во избежание буквализма.

Особый интерес для меня, как преподавателя перевода, представляет предложение специалистов стараться развивать у будущих устных переводчиков *образную* память. Именно этот вид памяти характерен детям дошкольного возраста, который, однако, с активным усвоением лексики в школьном возрасте уступает место вербальной памяти. При *образной* памяти запоминание у обучаемых происходит по собственным ассоциациям, связанным с какими-то личными переживаниями, воспоминаниями, символами. Для актуализации этого вида памяти у студентов рекомендуется развивать *девербализацию,* т. е. пытаться освободить студента от доминирования слов и с помощью серии систематических упражнений активировать образное мышление до момента образования *навыка* девербализации, непроизвольного перехода к образному мышлению.

Непосредственно с навыком девербализации связывают *навык переключения* (операция отработки знаковых связей между словосочетаниями и разговорными клише двух языков). Здесь, как предостерегают опытные переводчики, необходим строгий контроль за ситуативной обусловленностью употребления функционально-

смысловых соответствий из-за многозначности английских слов или словосочетаний.

Таким образом, преподавание устного перевода предполагает знание и учет ряда особенностей и трудностей этого процесса.

Литература

1. Виссон, Л. Слова-хамелеоны и метаморфозы в современном английском языке / Л. Виссон. – М.: Р. Валент, 2005. – 159 с.
2. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Готика, 1999. — 176 с.
3. Ширяев, А.Ф. Синхронный перевод / А.Ф. Ширяев. – М.: Военное издательство Минобр СССР, 1979. – 183 с.

ЧАСТЬ 5

ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, МЕНТАЛЬНОСТЬ: РАЗНООБРАЗИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ ПРАКТИК

Куцевич Ю.А.
Смоленский государственный университет, Смоленск

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИИ ФАКТОРНЫХ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ И МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая статья посвящена сопоставлению *факторных интенциональных и модальных глаголов.* Условный термин *«факторность»* служит для обозначения свойства глагола выражать определенную временную последовательность предварительных необходимых условий реализации субъектом некоторого целена-правленного (волевого) поступка, выражаемых на семантическом уровне семью последовательно расположенными подгруппами глаголов – желания (want, desire, yearn), намерения (intend, aim, purpose), решения (decide, determine, resolve), планирования (plan, plot, scheme), подготовки (prepare, ready, arrange), попытки (try, attempt, hazard), реализации (manage, fail, delay).

По результатам семантического исследования списка из 118 факторных интенциональных глаголов выявлены такие наиболее общие признаки данных репрезентантов интенциональности, как: 1) *факторность*, выражающая причинно-следственную связь между этапами волевого действия: каждый фактор-этап составляет необходимое, но не достаточное, *условие* реализации последующих этапов, 2) *интенциональность* как соответствующее волитивное состояние субъекта, 3) *секвенциальность* – способность глаголов данного типа выражать «последовательные <…> этапы развития единого объективного процесса» [4, с. 146], 4) *семантическая несамодостаточность*, обусловленная тем, что факторный глагол обозначает не все действие целиком, а лишь его некоторый семантический аспект или фактор развертывания действия, 5) *кумулятивность* как способность глаголов каждого этапа *аккумулировать* семантику предыдущих этапов, имплицируя их успешное завершение.

В силу широты рассматриваемого понятия «факторность» класс факторных глаголов представлен глагольными подклассами, различающимися многими семантическими особенностями: модальными глаголами и интенциональными. В связи с этим принципиально важным

представляется отграничить подкласс интенциональных факторных глаголов от семантически близкого ему подкласса модальных глаголов:

1. *Модальные* глаголы обладают рядом характеристик, выявляющих высокую степень их семантического изоморфизма с факторными глаголами и позволяющих рассматривать их как подкласс последних.

1) Наиболее очевидным сходством рассматриваемых глагольных подклассов, объясняющим также и необходимость их дифференцирования, выступает их семантическая несамодостаточность: «In some cases, the first verb does not really say what the subject does – it simply gives more information about the action which the second verb refers to» [7, с. 604]. Так, поскольку модальные глаголы обладают способностью выражать лишь некоторое исходное (необходимое, но не достаточное) условие действия, но не действие как таковое, их аналитичность также проявляется в *семантической несамодостаточности* и, следовательно, необходимости распространения модального глагола комплементом в составе аналитической конструкции «факторный глагол + семантический комплемент»: *If the Martians can reach Venus, there is no reason to suppose that the thing is impossible for men* [9].

2) Модальные глаголы *относятся к числу факторных* в силу того, что выражают значимые *условия* реализации волевого действия: а) *возможность* / *способность* субъекта его осуществить: *I wanted to look at her face <…> but I couldn't, she stared so at me* [6] (в примере описано отсутствие возможности совершить желаемое действие, что является препятствием к его выполнению); б) *необходимость* совершения волевого действия: *I've some letters I must finish by post-time* [5] (в данном примере проиллюстрирована необходимость успеть написать письма до прихода почтальона).

3) Кроме того, можно отметить сходство модальных и факторных интенциональных глаголов в том, что последние также обозначают *отношение субъекта* «к своему потенциальному действию»: положительное (хочет, намерен, пытается и др.) или отрицательное (отказывается и др.) [3, с. 258 – 259].

2. Однако, с другой стороны, в семантической структуре модальных глаголов *не выражены* следующие признаки факторных интенциональных глаголов.

1) Выступая в качестве *исходных (начальных)* условий реализации действия, факторы возможности и необходимости, по определению, не включают в свою структуру какой-либо иной предшествующий фактор. Следовательно, модальные глаголы, выражающие базовые условия возможности и необходимости, *некумулятивны*, в отличие от всех последующих, имеющих более сложную (представленную

совокупностью нескольких факторов) семантическую структуру, факторных уровней.

2) В семантической структуре модальных глаголов не выражен релевантный признак факторных интенциональных глаголов, их семантический «интегрант» [1, с. 8], – *намеренность*: *“I dare say I can, but I ain’t goin’ to”, said Dolly* [8]. Как видно из примера, имея возможность осуществить некоторое действие, субъект не намерен использовать ее.

В следующем примере субъект понимает необходимость жениться, чтобы не уронить честь джентльмена, но одновременно в примере эксплицитно выражено его нежелание поступать таким образом: *I don’t want to marry you [...] but being a gentleman I intend to do it* (цит. по [2, с. 87]).

Итак, факторы *возможности* / *способности* и *необходимости* представляют собой факторный фундамент волевого процесса, определяющий «потенциальную обусловленность действия» [2, с. 133]. Но выражающие их модальные глаголы, *являясь факторными*, в отличие от факторных интенциональных глаголов, не включают в свою семантическую структуру сему «намеренность» и, обозначая необходимые условия осуществления действия, не выражают *активное, деятельное, «намеренное» отношение* субъекта к этим базовым факторам последнего.

Литература

1. Дублянский, В.И. Лексико-семантическое макрополе интенциональных глаголов испанского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук / В.И. Дублянский. – Минск, 1977. – 21 с.
2. Заюкова, Е.В. Семантика и прагматика интенциональности в языковой актуализации (на материале английского языка): дис. … канд. филол. наук / Е.В. Заюкова. – Барнаул, 2005. – 193 с.
3. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М.: КомКнига, 2007. – 368 с.
4. Сильницкий, Г.Г. «Секвенциальные» лексические значения / Г.Г. Сильницкий // Известия Смоленского государственного университета. – Смоленск: СмолГу, 2012. – № 2 (18). – С. 146 – 154.
5. Christie, A. The Mysterious Affair at Styles [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.e-reading.org.ua/book.php?book=83478. – Дата доступа: 25.06.2012.
6. Fowles, J. The Collector [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.e-reading. org.ua/book.php?book=70357. – Дата доступа: 25.06.2012.
7. Swan, M. Practical English Usage / M. Swan. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 654 p.

8. The British National Corpus [Электронный ресурс]. – University of Oxford, 2010. – Режим доступа: www.natcorp.ox.ac.uk. – Дата доступа: 03. 03. 2012.
9. Wells, H. The War of the Worlds [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.e-reading.org.ua/book.php?book=81092. – Дата доступа: 25.06.2012.

Кожинова А.А.
Белорусский государственный университет, Минск

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ «ТРУД» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БЕЛОРУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

Для анализа аксиологического понятия «труд» в художественных текстах были взяты произведения 15 авторов, произвольно выбранных из списка прозаиков, размещенных на белорусском интернет-портале «Палічка. Беларуская электронная бібліятэка» (http://knihi.com/proza.html). Принципы отбора были следующие – автор должен быть послевоенного года рождения (так были выбраны авторы от сороковых до восьмидесятых годов рождения); рассматриваемое произведение должно быть написано им в интервале от 1990 г. до 2012 г. Таким образом, в список попали различные авторы – от Светланы Алексиевич, лауреата многих международных премий, чьи книги переведены на 19 языков мира, до практически неизвестного Сергея Манвада. Среди текстов представлены бытовые романы и повести, фантастика, документальная драма и т. д.

В ходе работы исследования были выбраны контексты, повторяющиеся в нескольких произведениях. Таким образом, как кажется, была сделана попытка выделить объективное представление труда, не зависящее от автора, жанра и содержания произведения.

В художественных текста последовательно проводится различие между лексемами *праца* и *работа*: первая чаще используется как обозначение а) созидательной человеческой деятельности вообще (*Мерлінцы навучыліся здабываць металы, вынайшлі вогненную машыну, якая палегчыла працу рамеснікаў* (А. Гара); *Працай бацька замучваў сябе, нашу маці і нас, дзяцей* (Г. Далидович)) или б) организованной деятельности в определенной сфере (*Праца майстрам у ПТВ падабалася Анатолю, але яна забірала шмат часу* (Л. Адамович), а вторая – для обозначения круга занятий, деятельного процесса (*Калі работы больш няма, падоўгу стаіць у канцы двара і, абапершыся на граблі, моўчкі глядзіць удалячынь* (В. Гордей)). Однако этот принцип не соблюдается последовательно – во многих контекстах он нарушается: *…новы дзень прыносіў той жа, заўсёдны, клопат: зноў трэба было па*

званку будзільніка ўстаць, праглынуць свой сняданак, уплішчыцца ў перапоўнены аўтобус і не ***спазніцца на работу****, восем гадзін запар укалваць ці біць лынды, робячы выгляд* ***занятага працаю*** *чалавека...* (Т. Бондар). Наиболее показательным примером может служить фрагмент из драмы «Зачарованные смертью» С. Алексиевич, где герой произносит одну и ту же фразу, произведя лишь замену слов *праца* и *работа*, ср.: *Заўтра прыйду на працу, атрымаю зброю і перастраляю ўсю гэтую свалату! – Заўтра прыйду на работу, атрымаю зброю і перастраляю ўсю гэтую свалату!*

Труд в представлении современных писателей – это профессиональная деятельность, участники которой имеют определенную специальность (*калі вы марыце пра кар'еру, вам трэба працаваць па сваёй спецыяльнасці* (Л. Адамович); *Сам адмаўляецца ад работы, калі не ад самой прафесіі кінааператара?* (Т. Бондарь)), обучение которой представляется обычным, рутинным процессом (*Усё было падобнае: школа, вучэльня, работа на заводзе, мара пра інстытут...* (С.Алексиевич)), даже высшее образование можно получить для реализации, в общем, несложной деятельности (*...малады чалавек, пасля вышэйшай адукацыі, славалюбівы, з немалымі задаткамі, едзе на працу ў ціхае, нават сумнае месца і сваёй энергіяй ператварае яго ў месца здзяйснення людскіх магчымасцей* (С. Манвад)). При этом и трудовая деятельность в отдаленные исторические периоды, по мысли современного писателя, требует обучения (*І яны выстаялі, навучыліся будаваць жыллё, здабываць агонь, апрацоўваць палі, шыць адзенне і рабіць прылады працы* (А. Гара)), ср. отношения между трудом и обучением в народном сознании, представленном в пословицах и поговорках.

Как правило, местом приложения трудовой деятельности является не деревня (если роман не посвящен сельской жизни), ср.: *Дарэчы, Аленачка, я працую на пятым маршруце трамвая, прыходзь, калі я ў першую змену, гэта на тым тыдні* (Л. Адамович); *Я працаваў хірургам у раённай бальніцы* (С. Алексиевич); *Нявестка працавала дзесьці ў камерцыйнай фірме, хутка туды, кінуўшы завод, уладкаваўся і Пятро* (А. Гара); *Яны працавалі ў царкве: прыбіралі, гандлявалі свечкамі і абразкамі, мялі двор* (А. Глобус); *Праграмісты цяпер паўсюль патрэбныя, працы заваліся* (А. Журавский).

Однако именно деревенская работа представляется как тяжелый труд: *Ведаеш, Ірэна, – звярнуўся да яе Сцяпан, – калі ў вёсцы натомішся ад працы, дык не да гэтага! Так на зямлі напрацуешся, што табе не да любавання прыродаю!* (Л. Адамович); *Груганы, зразумеўшы сваю памылку, падняліся з калючых дзічак, апантана замахалі крыламі і, ні*

ў грош не ставячы цяжкую працу трактарыстаў, падаліся ў родны яловы лес, дзе ў дзюбу трапіцца хоць якое ежыва (В. Гордей)), при этом при других видах деятельности может быть много работы (*Прабач, што не змагу паглядзець сёння тваю гульню, шмат працы ў бальніцы.* (А. Гара)), трудовая деятельность может требовать много энергии, таланта и душевных сил (*Ад імя ўсяго нашага навуковага калектыву дзякую вам, Іван Захаравіч, за тытанічную працу!* (С. Давидович), ср. *тытанічны* 'отмеченный большой духовной или физической силой, умом, талантом' (ТСБЛМ, 671)), но нигде труд не будет представлен как изнуряющий. Возможно, поэтому деревенские жители представлены людьми работящими: *Ды Сонька дзіця ў баразне нарадзіла, такая працавітая!* (Л. Адамович); *Яшчэ з вайны ў Луцэі Падгайскай жыве ў падсуседзях бежанка Агрыпіна – кабета адзінокая, памяркоўная, працавітая.* (В. Гордей); *Але цягнуліся іншыя – працавітыя, талковыя. Яны накармілі б і сябе, і ўсіх. Дык не. Разагналі, пабілі іх. Пакінулі адных гарлапанаў і абібокаў...* (Г. Далидович).

Именно поскольку труд уже не ограничен световым днем (как это имеет место в случае сельского труда), он может быть реализован в любое время, ср. *Ён прыходзіў з ранку на працу і сядзеў, не выходзіў са свайго кабінета* (С.Алексиевич); *Зусім нізка над ямай, у якой калісьці бралі торф, звесіліся вузлаватыя, тоўстыя карані хвой, і вось тут, пад абрывам, закіпела начная работа* (В. Гордей); *Патэлефанаваць вартаўніку, папярэдзіць, што я ўначы буду працаваць* (А. Журавский). Городской труд предполагает также то, что к нему нужно готовится (чаще всего такая подготовка выражается лексемой *збірацца*: *Раніцай, збіраючыся на працу, дачка выставіла на ганак свае адсырэлыя туфлі, каб да вечара іх добра прасушылі сонца і вецер* (В. Гордей); *Што, на працу ўжо сабраўся? - усміхнуўся Анатоль* (Л. Адамович)); специально одеться (лучше или иначе, чем за пределами рабочего места): *Светка на працу збіралася перад люстэркам, а я на яе адлюстраванне глянуў – дальбог, не яна там была!* (Л. Адамович); *Перад працаю Чэсь заходзіў дамоў, каб пагаліцца ды выслухаць жончыны нараканні* (А. Глобус); *Многія, мабыць, працуюць паблізу, што няцяжка распазнаць, – па мужчынскай службовай адзежы, пагонах ці спецыяльных значках і ромбах, па жаночых партфелях і прычосках* (С. Манвад). Нарушение этого правила может свидетельствовать о нарушении всего жизненного порядка – так, о человеке, который собрался совершить самоубийство, С. Алексиевич пишет *Ён прыйшоў тым днём на працу ў старым касцюме...*

Для авторов художественных произведений актуальной остается проблема потери работы, однако этому не уделяется такого

пристального внимания, каковое наблюдается в публицистических текстах, кроме редких упоминаний о потере работы (*Ён жа зараз беспрацоўны і бомж, Біневіч твой, казёл!* (Л. Адамович)) встретилось лишь одно объемное рассуждение на эту тему: *Наагул на «Радыё М» не бывае такой фармулёўкі – «працаўнік сышоў». Там заўсёды гавораць «мы яго звольнілі», іначай папросту не прынята. Нават калі ўвесь горад будзе ведаць, што чалавек сышоў сам, па запрашэньні іншых працадаўцаў, Сьвірыдаў усё адно будзе цьвердзіць: «Я звольніў яго, бо ён кепска выконвае свае працоўныя абавязкі»* (А. Журавский). Также в центр внимания, как это ни удивительно, не попадает проблема вознаграждения за труд, все упоминания об этом у 15 рассмотренных авторов ограничиваются следующими фрагментами: *колькі ж гэта табе за працу, добры чалавек? – раптам спыталі яны. – Ты ж столькі дапамагаў нам.* (А. Гара); *а бедныя трактарысты, чыя праца аплачвалася натурай і мізэрнай колькасцю рублёў, на свой страх і рызыку спажывалі дармавы спірт* (В. Гордей); *І ты сапраўды будзеш працаваць за такія грошы?* .(А. Журавский).

А вот ситуация приобретения работы, поступления на работу в рассматриваемых текстах представлена очень любопытной лексемой – *уладкаваць / уладкавацца* – которая держит практически абсолютную монополию в соответствующих высказываниях: *Я табе, гад, месца ў інтэрнаце выбіла і на працу ўладкавала!* (Л. Адамович); *Кажуць, цяпер ціскаеш былую маю сакратарку, Святлану, якую ўладкаваў на працу ў раённую газету* (Г. Далидович); *Пасля дапамаглі б той уладкавацца на работу* (А. Гара); *Працаваць Бронік Кісялёў уладкаваўся шафёрам у пажарную каманду, жыў ён памяркоўна, даглядаў сад, бульбу на гародзе садзіў, ездзіў на матацыкле ў ягады і ў грыбы...* (А. Глобус); *Алег, мне трэба ўладкавацца на працу. Я хачу з'ездзіць у рэдакцыю на праспекце* (В. Кадетова). Этот глагол интересен потому, что его первыми значениями являются: 1. ‘привести / прийти в надлежащий порядок’; 2. ‘создать необходимые условия жизни’, и только в качестве третьего словарь приводит – ‘поступить / помочь поступить на работу, учебу’ (ТСБЛМ, 687). Следовательно, при употреблении указанного глагола поступление на работу возводится в ранг жизненного обустройства, установления порядка и равновесия. Жизнь заполняется трудом, но подобная заполненная трудом жизнь получает негативную оценку: *Вось і ў вёсцы думаюць толькі пра тое, каб працаваць, есці...* (Л. Адамович); *Але жыцця ж і не было, я яго не памятаю, была толькі праца* (С. Алексиевич); *Цяпер вы лічыце: праца, нават цяжкая, — абавязак, дабрачыннасць, а там праца будзе прымусам, вашай смерцю.* (Г. Далидович).

Возможно, поэтому труд в конце XX в. представляется как профанный – приход к Богу подразумевает отказ от труда: *Ты можаш адпачыць ад сьпёкі, ад працы, ад тлуму й прысьвяціць свой час Богу, Вечнасьці, Вялікаму Н і ш т о* (А. Борейс). Более того, из некоторых фрагментов можно сделать вывод о том, что труд убивает бессмертную душу – *Чалавек з мёртваю душою прыпадабняецца да жывёлы: працуе, есць, спіць* (Л. Адамович); *Мая маці кажа, што праца галоўней, а я лічу, што для душы трэба таксама нешта...* (Л. Адамович); причем это не обязательно тяжелый труд – *Душэўнае жыццё, напэўна, замянялася працаю, і нават не самой працаю, а часам, праведзеным у інстытуце* (С.Алексиевич).

Представление, отмеченное в пословицах и поговорках, о том что *«работа дурняў (дурня, дурных) любіць»*, находит свое подтверждение и в современных текстах: *Нічога, што Бог розуму не даў, затое - працавітая! – пачала ўшчуваць маці* (Л. Адамович); *Тупых работа любіць!* (Л. Адамович); *Быў цёмны мужык і ёсць мужык, не ўцёк ад чорнай сялянскай працы, ад знаёмых нястач* (Г. Далидович); *Усё адно наперадзе доўгае бясколернае жыцьцё з дурнем мужам, які днямі будзе працаваць на палёх, а ноччу рабіць ёй дзяцей* (А. Журавский), причем во всех этих случаях речь идет о сельском труде.

Итак, труд в произведениях современных белорусских писателях предстает как коллективная организованная деятельность, требующая подготовки, в том числе и ежедневной внешней, и обучения. Эта деятельность, хоть и не всегда тяжело реализуемая, заполняет все человеческое существование и не оставляет места для иных, в том числе духовных, устремлений.

Криворот В.В.
Белорусский государственный университет, Минск

РАЗНОВИДНОСТИ ЭЛЕМЕНТНОЙ И СОБЫТИЙНОЙ НОМИНАЦИИ В ЯЗЫКЕ

Многие лингвистические термины являются многозначными. Термин «номинация» (от лат. *nominatio* – ‘наименование’) не является исключением. Так, например, лингводидактический энциклопедический словарь А.Н. Щукина предлагает два значения этого термина: 1) наделение названием, установление (посредством речевого акта) отношения между сущностью (предметом, ситуацией) и именем; 2) совокупность проблем, касающихся способов наименования в форме

предложения, высказывания [4, с. 178]. Данный термин может рассматриваться как в динамическом аспекте, обозначая процесс наименования, так и в статистическом аспекте, обозначая результат или само наименование.

Кроме того, существует широкое и узкое понимание номинации. В узком смысле можно определить номинацию как обозначение предметов с помощью отдельных слов и словосочетаний. При таком подходе отношение «*имя существительное – предмет*» образует основной или ядерный тип номинации. Номинация в широком смысле, определяется как обозначение всего отраженного или отражаемого и познаваемого человеческим сознанием, всего существующего или мыслимого.

К номинативным средствам языка можно отнести лексические, грамматические и синтаксические средства. Грамматические средства (*словообразовательные, словоизменительные, служебные слова*), играя структурную роль, могут обладать номинативной функцией, но несамостоятельной. Так, например, порядок слов выполняет также номинативную функцию, если последовательность элементов в речи отражает последовательность событий или соответствует последовательности получения информации.

В зависимости от характера обозначаемого объекта различают два типа номинации: элементная и событийная. Понятно, что элементная номинация обозначает некий элемент или «кусочек» действительности: предмет, мысленный или реальный объект, качество, процесс, отношение. В таком случае номинантом является слово или словосочетание (*лексическая номинация*). Благодаря сочетанию двух элементов, создается сложный элемент ситуации (например, *предмет* + *признак* или *действие* + *предмет* и т. д.).

Отдельно взятые элементные номинации могут отражать модальный (экспрессивно-эмоциональная окраска) и социальный аспекты (функционально-стилевая характеристика).

Когда речь идет о событийной номинации, в качестве номината здесь выступает микроситуация, т. е. факт или событие, которые состоят из нескольких элементов. Внешней формой такой *пропозитивной номинации* выступает предложение, строительным материалом которого являются слова и морфемы [2, с. 335].

Элементная и событийная номинации представлены в двух разновидностях: языковая и речевая. На уровне языковой системы номинатом имени является *сигнификат*, который создается в человеческом сознании путем выявления отличительных черт у денотатов. В актуализированной речи объектом обозначения являются

денотаты – реальные предметы, лица, признаки, чувства, а также отвлеченные понятия, вымышленные объекты и т. д. Сигнификат (общее понятие, мыслительный конструкт, создаваемый в человеческом сознании, который выражается словом) выступает промежуточным звеном, которое обеспечивает сопоставление имени и внеязыкового объекта.

Номинаты в речи объективно даны, они не зависят от языка и говорящего. При наименовании субъект номинации, от которого зависит, какое обозначение будет дано объекту, производит отбор признаков. Для обозначения двух функциональных разновидностей событийной номинации в языкознании используются два термина: «структурно-семантическая модель предложения» и «высказывание». Предложение как единица языка обладает формальной стороной, а в качестве единицы речи оно имеет содержательную сторону. Высказывание, в свою очередь, являясь единицей речевого общения и обладая смысловой целостностью, может совпадать с предложением, но может и не укладываться в схему простого предложения (слова-предложения, ответные реплики в диалогической речи и т. д.) [4, с. 60].

Событие как номинат высказывания представляет собой сложное явление и включает ряд аспектов: тематический, стилистический, психологический, информативный. Компоненты ситуации обозначаются разными средствами. Например, такой социальный аспект как вежливость может обозначаться лексически *(будьте любезны, пожалуйста и т. д.)* или синтаксически – вопросительной формой предложения *(Не могли бы вы подсказать, как мне найти того-то?)*. При построении высказывания различные аспекты взаимодействуют и компенсируют друг друга.

Существует также классификация событийных номинаций в зависимости от характера обозначаемой ситуации. Это может быть простое событие или несколько событий, которые находятся в определенных взаимоотношениях (сложное предложение). Они могут обозначать бессубъектные процессы *(Вечереет. Смеркается.)* или действия и состояния субъекта *(Студент читает книгу.)* и др.

В своей книге «Сопоставительная лексикология» В.Г. Гак пишет о том, что отражение элемента ситуации в плане содержания образует семантему – ядро значения слова, отражение аспекта – семантическую категорию, отражение различительной черты – семантический компонент или признак (сему). В плане выражения семантеме соответствует лексема, семантический компонент нередко обозначается отдельной лексической морфемой (корневая морфема, префикс, суффикс). В глаголе *приходить* префикс ***при-*** выражает сему «приближение»

(внутри семантической категории «направление движения», корневая морфема ***ход*** – сему «пешком» внутри семантической категории «способ передвижения») [1, с. 13].

В.Г. Гак говорит также, что французские лингвисты различают в семантической структуре значения слова *архисемы*, *дифференциальные семы* и *виртуэмы* (потенциальные семы).

Что касается архисем, то они отражают признаки, свойственные целым классам объектов. Например, для слов *автобус, поезд, самолет, мотоцикл* и т. п. архисема – «средство транспорта».

Дифференциальная сема составляет ядро значения слова, определяет его объем внутри лексико-семантической группы слов и отличает значения данного слова от значения других слов «соседей».

Потенциальные семы отражают второстепенные, необязательные признаки предмета, ассоциации, с которыми данный элемент действительности связывается в сознании говорящих. Они играют большую роль в речи, с их функционированием связано появление переносных значений у слова. Так, например, у глаголов движения потенциальной семой является «скорость движения»: в нашем представлении *идти* обычно связывается с нормальным, средним темпом движения, *бежать* – с быстрым, *ползти* – с медленным [1, с. 15].

Человек выделяет в окружающей действительности различные элементы предметного ряда. Поэтому среди элементных номинаций наиболее четко можно выделить вещные имена существительные (нарицательные и вещественные). Признаковые имена обозначают свойства предметов, отвлеченные от них качества, а также связанные с ними процессы (события или состояния), которые имеют характеристики пространственного, временного порядка; отношения между предметами и процессами, признаки предметов и процессов и т. д. Есть и имена, которые занимают промежуточное положение между этими типами. Это, например, имена, обозначающие лица по роду их занятий, родству и т.п., или опредмеченные имена процессов, в которых понятия об их признаках подводятся под категорию предметности (сапожник – тот, кто шьет или чинит обувь, дружба – близкие отношения) [3, с. 296].

Таким образом, создается основа для выделения основных классов номинаций (существительных, глаголов, прилагательных, наречий, числительных и служебных слов), которые в той или иной мере присутствуют во всех языках мира.

Литература

1. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология. (На материале французского и русского языков) / В.Г. Гак. – М.: «Международные отношения», 1977. – 264 с.
2. Гак, В.Г. Языковые преобразования/ В.Г. Гак. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 763 с.
3. Русский язык. Энциклопедия. Золотой фонд. – М.: Научн. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 703 с.
4. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

Савилова С.Л.
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет, Томск

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ЖУРНАЛИСТА

Индивидуализация речи каждого носителя языка обусловлена влиянием множества факторов (гендерных, возрастных, психологических, территориальных, образовательных и профессиональных), одни из которых связаны с ситуацией общения, другие – с постоянными характеристиками человека, общества и языковой системы [1, с. 56].

Под языковой личностью понимается совокупность языковых способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью.

Особую актуальность проблема языковых контактов приобретает в современной языковой ситуации, когда по многим социальным и психологическим причинам в русский язык активно заимствуются различные элементы иностранного происхождения [2, с. 29].

Как известно, одним из важнейших факторов языковой эволюции является взаимовлияние языков. Активизация процесса лексического заимствования характерна для русского языка последних десятилетий XX и начала XXI вв. Исследованию данного явления в аспекте неологии

(раздела языкознания, изучающего активные процессы в языковой системе последних лет, приводящие к ее «обновлению») посвящены труды целого ряда ученых, таких как В.В. Колесов, В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин, С.В. Подчасова, А.Д. Васильев, Г.Е. Шилова, Е.В. Маринова, Е.А. Калиновская и др. [3, с. 278].

Для лексических единиц иноязычного происхождения, употребляющихся в русском языке последних двух десятилетий, более подходят терминологические сочетания, иноязычные слова, слова иноязычного происхождения. Предлагаем использовать однословный термин *ксенолексика* (греч. ξένος ‘чужой’). Термин ксенолексика имеет более широкое значение по сравнению с термином *заимствование*. Заимствования – это иноязычные лексические единицы, ассимилированные принявшим их языком, а для ксенолексики (слов иноязычного происхождения) вопрос о степени освоенности в языке-реципиенте остается открытым и должен решаться отдельно [4, с. 29].

Целью нашего исследования является выявление характеристик функционирования иноязычной терминологической лексики (ИТЛ) в публицистической речи журналиста. Источником для исследования послужило периодическое издание «Новая газета» [5] и интернет-ресурс http://www.yumz.ru/ г. Юрги (Кемеровская область) последних лет (2008 – 2012) [6], так как в публицистическую речь эти слова входят гораздо быстрее, чем в речь других функциональных стилей русского литературного языка.

В настоящее время в лингвистической литературе известны классификации функций языковых единиц, представленные в работах таких ученых, как Ф. Соссюр, К. Бюлер, А. Леонтьев, Э. Бенвенист, Р. Якобсон, Н. Арутюнова, М. Кронгауз, А. Дьяков, В. Богословская и др. А.И. Дьяковым и вслед за ним В.Р. Богословской предпринята попытка систематизировать функции языковых единиц (2003 г.). Система функций речи представлена тремя группами: группой номинативных функций, группой прагматических функций, группой стилистических функций [7, с. 38].

1. Группа номинативных функций: терминологическая, информативная, заместительная.

Для ИТЛ наиболее свойственна терминологическая функция, которая заключается в обозначении специальных понятий, используемых в определенной сфере деятельности. Например, англицизм *тендер* (англ. tender ‘обслуживать, подавать заявку’) в словаре Л.П. Крысина имеет помету *ком*. (коммерческая терминология). «*Тендер на ее строительство Юргинский машзавод выиграл в Москве*» [6]; *драга* ‘горно-обогатительный агрегат’ (англ. drag

‘тащить, чистить дно’), *майнинг* ‘горное дело, добыча’ (англ. mining ‘угольное дело, добыча’) – угольная промышленность; *эвольвента* ‘кривая, нормаль в каждой точке которой является касательной к исходной кривой’ [http://ru.wikipedia.org] (от лат. evolvens ‘разворачивающий’) – машиностроение.

Заместительная функция ИТЛ включает в себя синонимо-дифференцирующую и компрессивную.

Синонимо-дифференцирующая функция иноязычного слова реализуется в тексте, если оно используется в качестве синонима, уточняющего значение исконно русского или ранее заимствованным словам. Например, англицизм *брэнд* (от англ. brand ‘фирменный знак’) дифференцирует синонимы *марка, тавро, сорт, клеймо, знак* «*”YURGA” – лучший брэнд Кузбасса*» [6].

Компрессивная функция заключается в замене иноязычным неологизмом неоднословного наименования, описательного оборота. Компрессивную функцию выполняет лексема *форсунка* (= механический распылитель) (от англ. force ‘нагнетать’), заменяя словосочетание «механический распылитель» заимствованием «форсунка». Например, «*в форсунках для мойки автомобилей используется давление 100 – 200 бар*» [6].

2. Группа прагматических функций конкретизируется следующими частными функциями: экспрессивной, аттрактивной (восходящей к магической, стимулирующей интерес читателя / слушателя), характерологической и др.

Аттрактивная функция (функция привлечения внимания) реализована в лексеме “*YURGA*” (написание названия города английскими буквами). Цель употребления данной единицы – привлечь внимание читателя при помощи иноязычной графики: *«”YURGA” – лучший брэнд Кузбасса».* Автор стремится придать тексту внешне привлекательную форму. Л.П. Крысин называет это явление “повышением в ранге”, например, употребление слова *рекламационно-претензионный* вместо *рассматривающий требования возмещения убытков по претензиям*: «*Среди женщин – начальник рекламационно-претензионного бюро дирекции по качеству Г.Б. Шутько*» [6].

Характерологическая функция (отражательная) не просто называет реалии, но и дает им при этом какую-либо оценку, характеристику; частными проявлениями являются социально-аттестующая, профессионально-маркирующая. Для ИТЛ наиболее характерна профессионально-маркирующая функция, которая представлена лексикой, употребляющейся в разных профессиональных сферах. Наиболее активно функционирующей ИТЛ в статьях является

финансово-экономическая лексика: *аудит* ‘проверка’, *инновации* ‘новшества’, *ресертификация* ‘обновление сертификата’, *тендер* ‘конкурсная форма проведения подрядных торгов’, *реорганизация* ‘изменение организации’, *ассигнования* ‘денежные средства из госисточников’, *аттестация, модернизация, экспорт, импорт, инвестиции, парламент* и др.; **техническая лексика**, относящиеся к сфере машиностроения: *трайб-аппарат* ‘установка для подачи проволоки’, *штрек* ‘маршрут’, *гидравлика (нем. Hydraulik ‘система механизмов, действующих благодаря использованию давления или движения жидкости’).* «*Начата реорганизация, в результате которой первым улучшил условия труда коллектив участка гидравлики*» [6].

Многие слова имеют эквиваленты в русском языке, но в речи, адресованной специалистам, употребляются новейшие или более ранние заимствования: *менеджмент* – управление; *экспорт* – вывоз товаров за рубеж, *монтировать* – собирать.

Итак, особенностью функционирования ИТЛ является разнообразие реализованных общих и частных функций в профессиональной речи языковой личности журналиста (номинативных, прагматических и стилистических), а также совмещение различных функций (терминологической, заместительной, аттрактивной, характерологической, жанрообразующей и текстообразующей).

Литература

1. Иванцова, Е.В. Лингвоперсонология. Основы теории языковой личности / Е.В. Иванцова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 158 с.
2. Крысин, Л.П. Русский литературный язык на рубеже веков / Л.П. Крысин // Русская речь. – 2000. – № 1. – С. 28 – 40.
3. Щитова, О.Г Новейшая ксенолексика в русской речи XXI века: к определению объема понятия / О.Г. Щитова // Вестник науки Сибири. Серия 9. Филология. Педагогика. – Томск: Изд-во Том. политех. ун-та, 2012. – № 1(2). – С. 278 – 286.
4. Щитова, О.Г. Лексикографические источники изучения функциональной эквивалентности иноязычных новаций в русском языке начала XXI в. / О.Г. Щитова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 335. – С. 27 – 30.
5. Новая газета. – Юрга, 2011. – № 9. – 63 с.
6. Сайт Юргинского машиностроительного завода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.yumz.ru/news/. – Дата доступа: 07.09.12.
7. Богословская, В.Р. Структурно-семантическая и функциональная адаптация заимствований: на материале спортивной лексики английского и русского языков: автореф. дис. … канд. филол. наук 10.02.19. – Волгоград, 2003. – 44 с.

Лапунова О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ФУНКЦИИ АССИМИЛЯЦИИ КАК ФОРМЫ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИФОНИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

В телевизионном информационном дискурсе внутренняя полифония представлена организацией локутором (лицом, ответственным за авторство новостного сообщения) различных точек зрения в высказывании. Позиция локутора по отношению к той или иной точке зрения прагматически мотивирована.

Вслед за Ж.К. Анскомбром мы понимаем под ассимиляцией организацию локутором собственных точек зрения в высказывании, то есть расщепление внутреннего ‘ego’ локутора [1, p. 19]. Интерпретируя собственные мысли в новостном дискурсе, локутор стремится, с одной стороны, выразить субъективную оценку, а, с другой стороны, скрыть собственное отношение к предмету оценки. Комментируя то или иное событие в телевизионном информационном дискурсе, локутор «пропускает» информацию через себя, так или иначе, оценивая ее.

В контексте выражаемых оценочных точек зрения, локутор в новостном дискурсе предстает в статусе *субъекта оценок* [3, с. 123], «обнаруживая себя в контексте слов и синтаксических конструкций как субъект ментального, эмоционального и волитивного состояния»[3, с. 263]. Термин «субъект ментального, эмоционального и волитивного состояния» находит свое выражение в определении рационального, эмоционального и модального компонентов оценки Е.М. Вольф [2, с. 27].

В настоящем исследовании использованы термины Е.М. Вольф *«субъект рациональной оценки»* (для обозначения точки зрения локутора, выражающей оценочное суждение), *«субъект эмоциональной оценки»* (для обозначения точки зрения локутора, выражающей эмоциональную реакцию на событие), и *«субъект оценочной модальности»* (для обозначения точки зрения локутора, включающей в себя один из видов модальностей).

В телевизионном информационном дискурсе соотношение рационального, эмоционального и модального компонентов в оценке локутора не всегда однозначно, поэтому различные аспекты оценки зачастую строго не дифференцируются: “*Ouf! C’est enfin terminé. La première étape de protection contre le tabagisme passif est en place. Tant mieux! La déferlante médiatique, l’assaut des hygiénistes et le haro des anti-*

fumeurs vont probablement enfin s'arrêter…Il y a toujours des projets vagues."

Локутор высказывает несколько точек зрения как субъект эмоциональной и рациональной оценки, а также субъект оценочной модальности. Экспрессивность эмоциональной оценки маркируется дейктическими показателями аффективности: *ouf, enfin, tant mieux.* Каждый из эгоцентрических элементов выражает один из аспектов эмоционального состояния локутора, вызванного прекращением кампании по борьбе с пассивным курением: *ouf* – беспокойство, *tant mieux* – облегчение, *enfin* – нетерпимость. В высказывании "*La déferlante médiatique, l'assaut des hygiénistes et le haro des anti-fumeurs vont* ***probablement enfin*** *s'arrêter*" оценочная модальность тесно связана с эмоциональной оценкой: локутор в эмоциональной форме высказывает предположение о том, что в ближайшем будущем все мероприятия, связанные с проведением данной кампании, будут прекращены. В последнем высказывании "*Il y a toujours* ***des projets vagues***" локутор выступает в роли субъекта рациональной оценки, называя кампанию по борьбе с пассивным курением «сомнительным проектом».

В новостном дискурсе эпистемическая модальность, выраженная временными формами условного наклонения, может трактоваться двояко. Вслед за О. Дюкро [4, p. 706], мы полагаем, что локутор является субъектом оценочной модальности (эпистемической модальности), если высказываемое им предположение имеет субъективный характер: "*La population palestinienne est à bout d'une résistance. Je vois qu'il y a beaucoup de victimes dans chaque maison. Ici c'est une femme qui* ***aurait perdu*** *toute sa famille. Elle est toute seule dans sa maison dévastée et elle pleure.*" Локутор, находясь на месте события, высказывает предположение относительно смерти всех членов семьи женщины и аргументирует свои слова тем, что «женщина находится совсем одна в своем заброшенном доме и она плачет». Таким образом, являясь субъектом оценочной модальности, локутор одновременно является и субъектом восприятия, характеризуя психологическое состояние женщины (*elle pleure*) и описывая ту обстановку, в которой она находится (*maison dévastée*).

Если предположение локутора, выраженное временными формами условного наклонения, основывается на информации из другого источника, то речь идет о точке зрения Третьих лиц (иных локуторов): "*En portant plainte la mère de la famille* ***aurait entendu*** *cela de la part des policiers: 'C'est un quartier pourri…'*". Предположение локутора относительно авторства последнего высказывания основывается на

точке зрения Третьих лиц, которые несут ответственность за данную точку зрения, поскольку сам локутор не был на месте события и не слышал слов ни матери, ни полицейских.

Таким образом, в телевизионном информационном дискурсе, локутор, децентрируясь, обнаруживает в своей семантической структуре различные точки зрения, выступая в качестве субъекта рациональной или эмоциональной оценки, а также субъекта оценочной модальности. Идентификация той или иной точки зрения локутора происходит в соответствии с лингвистическим контекстом и наличием в высказывании дейктических элементов, выражающих рациональную оценку (союзы и вводные слова), эмоциональную оценку (междометия и аффективные слова) и оценочную модальность (модальные слова, модальные глаголы и временные формы).

Литература

1. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
2. Падучева, Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е.В. Падучева. – М.: Языки рус. культуры, 1996. – 464 с.
3. Anscombre, J.C. La comédie de la polyphonie et ses personnages / J.C. Anscombre // Langue française , № 164. – Paris : Larousse, 2009. – P. 11 – 41.
4. Ducrot, O., Schaeffer, J.-M. Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage / O. Ducrot, J.-M. Schaeffer – P.: Editions du Seuil, 1995. – 816 p.

Зелезинская Н.С.
Белорусский государственный университет, Минск

ДВУЕДИНСТВО ЖАНРОВ: СИТУАЦИЯ САМОУБИЙСТВА В ТРАГЕДИИ «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА» И КОМЕДИИ «СОН В ЛЕТНЮЮ НОЧЬ» У. ШЕКСПИРА

Общепризнанным является факт наличия у Шекспира повторяющихся сюжетных схем; при этом повторение может присутствовать как в одном и том же произведении, так и в разных. Например, тройное воспроизведение темы мести в Гамлете, сходство судеб Лира и Глостера, реакция влюбленной девушки (Офелия, Джульетта) на весть о том, что возлюбленный стал убийцей близкого человека и т. д. В. Пимонов указывает на наличие в пьесах Шекспира «особой композиционной организации текста, основанной на

мультипликации действия – на многократном и ритмичном повторении одних и тех же сюжетных схем или драматических ситуаций» [1, с. 29]. Одной из таких ситуаций является ситуация самоубийства влюбленных − мотив, очень популярный у всех ренессансных драматургов. Шекспир, опираясь на инвариант сюжетной схемы, предлагает разные решения проблемы самоубийства, что можно видеть из сравнительного анализа трагедии «Ромео и Джульетта» (1596 г.) и комедии «Сон в летнюю ночь» (1596 г.). Такое сравнение выводит нас на новый уровень исследования – жанровый.

Реализация оппозиций смерть-жизнь, отвага-отчаяние, одобрение-осуждение, комизм-трагизм в ситуации самоубийства позволяет идентифицировать жанр пьесы. История влюбленных представлена как в «Ромео и Джульетте», так и во «Сне в летнюю ночь». Зачин обоих произведений совпадает – родительский запрет угрожает любви и счастью молодых людей, что позволяет Лизандру утверждать: «Увы! Я никогда еще не слышал // И не читал − в истории ли, в сказке ль, − // Чтоб гладким был путь истинной любви»[3, акт I, сц. 1]. Лизандр, говоря о несчастьях любви, использует образ, который фигурирует в центре «Ромео и Джульетты»: «А если выбор всем хорош, − война, // Болезнь иль смерть всегда грозят любви // И делают ее, как звук, мгновенной, // Как тень, летучей и, как сон, короткой» [4, I, 1]. Кажется, что мы слышим Джульетту. Испытания судьбы, беды и несчастья приводят влюбленных к мыслям о самоубийстве. Идея самоубийства посещает не раз Елену («Ад бывает раем, // Коль от руки любимой умираем»), Гермию («Найти его − иль смерть свою найти!» [3, II, 2]) и Лизандра («Я за тебя с восторгом кинусь в пламя, // Прозрачная Елена!»), Ромео («К изгнанью? Нет, о нет, будь милосерден! // Скажи, что к смерти») и Джульетту («Идем ко мне, и не супругу там, // А смерти девственность свою отдам» [4, III, 2]).

Однако разрешаются подобные ситуации в зависимости от жанра. В трагедии самоубийство совершается обоими протагонистами, в комедии все заканчивается счастливо и дальше идеи и желания самоубийства дело не доходит. В комедии Случай и Судьба на стороне влюбленных, в трагедии – Ромео как будто чувствует, что Джульетта жива, а Джульетта целует еще теплые губы Ромео, но из-за ряда случайностей они верят в смерть друг друга и убивают себя. В трагедии мотив самоубийство – любовь и стремление к союзу с любимым если не в этом мире, то после смерти. В комедии мотив самоубийства несчастная любовь и отчаяние, т.е. мотив, который у Шекспира никогда не достаточен для успешного самоубийства. в трагедии постулируется решимость героев – они убивают себя сами без раздумий. В комедии

герои больше говорят и призывают смерть; следуя одной из условностей пасторали, влюбленная, которая не может завоевать сердце любимого, стремится быть убитой им. Оппозиция трагизм-комизм реализуется как на уровне противопоставления злого рока и фатальности, преследующих Ромео и Джульетту, и волшебных проделок добрых эльфов и фей, так и на уровне серьезности последнего акта «Ромео и Джульетты» и фарса о Пираме и Фисбе. Все происходит так, будто Шекспир сам сделал карикатуру напредыдущее произведение. Самоубийства Пирама и Фисбы – античная предыстория трагедии Ромео и Джульетты: молодой человек убивает себя по ошибке, считая, что его возлюбленная мертва, а она, в свою очередь, кончает с собой на его теле перед могилой. В них даже совпадают некоторые детали (например, смешные ножны Фисбы наводят на аналогию с последними словами Джульетты, желавшей стать ножнами для кинжала Ромео). Гиперболизация («Пьеса наша − прежалостная комедия и весьма жестокая кончина Пирама и Фисбы» [3, I, 2]) приводит к фарсу: «Превосходная штучка, заверяю вас словом, и превеселая!» говорит Основа [3, I, 2]. Комически представлено Шекспиром понимание трагедии и ее персонажей (Основа: Что такое Пирам? Любовник или злодей? Пигва: Любовник, который предоблестно убивает себя из-за любви), попытки горожан сыграть несвойственные им чувства и ситуацию, язык пьесы. Чтобы не напугать дам видом меча и трупов, ремесленники порываются сначала вообще «вымарать» самоубийство из пьесы, а затем решают: «пусть этот Пролог доложит публике, что, мол, мечи наши никакой беды наделать не могут и что Пирам на самом деле вовсе не закалывается; а чтобы окончательно их уверить в этом, пусть он скажет, что, мол, я, Пирам, вовсе и не Пирам, а ткач Основа: это всех совершенно и успокоит» [3, I, 2]. Правда, оба влюбленные все же умирают на глазах у зрителей. Их пафосные, полные эвфуизмов и нелепых оборотов речи не позволяют зрителям проникнуться симпатией или сочувствием: «Ты, злобный рок, спеши: // Рази, грози, убей, добей, // Кончай и сокруши!», «Сюда, мой меч любезный! // Рази меня, клинок, // В тот самый левый бок», «Ты спишь ли, голубок? // Как! Умер мой дружок?», «Кончает Фисба жизнь свою, − // Адью, адью, адью!» У Герцога со свитой постановка пьеса вызывает смех и недоумение.

Шекспир обыгрывает эту классическую тему – любовь или смерть – в откровенно пародийном стиле в «Как вам это понравится». В комедии герои комедий Шекспира не прибегают к добровольной смерти, но очень много говорят о ней. Слова о самоубийстве могут служить влюбленным героям клятвой, шантажом, способом вызвать

чувства вины, угрозой, но никогда не связано с мотивами спасения чести и достоинства, достижения славы и обретения целостности Я протагониста, что свойственно трагедии.

Двуединство жанров (термин Е.Н. Черноземовой [2, с. 21]) реализуется в ситуации самоубийства при противопоставлении римских пьес («Юлий Цезарь», «Антоний и Клеопатра», «Отелло», «Кориолан») трагедиям христианского мировоззрения («Гамлет» и «Король Лир»). Для самоубийств первой группы характерны успешность, решимость, вынужденность, мотив чести, холодное оружие, похвала других персонажей и имплицитное одобрение автора. Для второй – размышления, отказ от самоубийства, обращение к божественному запрету, страх «чего-то после смерти», мотив отчаяния, неодобрение других. При этом для римских пьес самоубийство является магистальным мортальным сюжетом, а для поздних трагедий – этапом развития действия.

Литература

1. Пимонов, В. Поэтика театральности в драматургии Шекспира (на примере трагедии «Гамлет»): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / В. Пимонов. – М., 2004. – 244 с.
2. Черноземова, Е.Н. Система жанров английской драматургии 80-90 х гг. XVI в. / Е.Н. Черноземова. – М.: МГПУ, 1995. – 90 с.
3. Shakespeare, W. A Midsummer Night’s Dream / The Complete Works: all the plays in chronological order, with all the sonnets and poems // William Shakespeare. – Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd, 1994. – P. 279-301.
4. Shakespeare, W. Romeo and Juliette / The Complete Works: all the plays in chronological order, with all the sonnets and poems // William Shakespeare. – Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd, 1994. – P. 245-278.

Шкурская Н.М.
Белорусский государственный университет, Минск

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТА

Речевая деятельность столь же многообразна, сколь многообразно социальное бытие носителей языка. Различные ситуации общения, разные стили и жанры речи предполагают использование неодинаковых способов воплощения мысли в слове и свертывания смыслов для достижения понимания.

Общеизвестно, что текст является сложным образованием, структура которого обусловлена как специфическими свойствами, так и языковым сознанием носителей определенного языка. Высказывание, являясь единицей речевого сообщения, ориентировано на участников коммуникации и учитывает особенности коммуникативной ситуации. В высказывании излагается позиция говорящего с учетом знаний и возможной реакции собеседника. Совершенно очевидным является то, что мы говорим не разрозненными словами и не отдельными фразами, а развернутыми текстами, и наша речь включена в деятельность более высокого порядка, нежели просто речевое общение.

Слова в реальном общении включены в предложения, в тексты и в речевые ситуации. Все это делает необходимым учитывать при решении семантических задач контекст функционирования языковых единиц – т. е. цельность текста.

Существует более трехсот определений текста. По мнению И.Р. Гальперина, «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, произведение, состоящее из заголовка и сверхфразовых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи и имеющее определенную направленность и прагматическую установку» [1, с. 54].

Отсюда следует, что текст, представляя собой сложное семантическое образование, имеет ряд характеристик: цельность, связность, эмотивность, прецедентность, скважность.

К модели производства текста приложима трехфазная структура деятельности – ориентировка, исполнение, контроль. Вместе с тем следует учитывать, что текст представляет собой сложный знаковый продукт и в силу своей неоднозначности подлежит интерпретации со стороны реципиента.

Ориентировка представляет собой особую интеллектуально-мыслительную активность по осмыслению проблемной ситуации общения и предмета коммуникации. На фазе ориентировки у продуциента возникает коммуникативное намерение в виде замысла текста, которое служит также мотивом производства текста и диктует содержание и структуру запланированной коммуникативно-познавательной программы развернутых высказываний.

Фаза *исполнения* (или реализации) текста состоит в материализации замысла общения с привлечением языковых средств. Для текста специфическими языковыми средствами являются связность и цельность. Полагают, что текст является целостным, если его можно уменьшить в объеме без ущерба для многих элементов, и связным, если

он представляет собой законченную последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора.

Связность (или когезия) бывает двух типов: формальная и семантическая. Формальная связность – связь, которая выражена в языке (повторы, грамматические категории согласования (род, число, падеж), связь при помощи местоимений, замена предыдущего слова на синоним или антоним). Семантическая связность предполагает связь на основе общего содержания смежных фраз.

Фаза *контроля* при производстве текста включает отработку самого замысла текста (на этапе планирования) и коррекцию словесного производства (вербализации) замысла. При этом особую роль играет тот факт, что текст должен быть целостным, поскольку ассоциативность мышления может превратить текст в набор связанных между собой высказываний, не составляющих единое семантическое образование.

Вместе с тем восприятие текста гораздо сложнее восприятия одиночного высказывания. При восприятии текста он как бы монтируется в сознании реципиента из последовательно сменяемых друг другом отрезков, относительно законченных в смысловом отношении. Затем происходит сопоставление элементов текста, после чего в процессе осознания структуры содержания текста как целого возможна перестройка их первоначального соотношения. Параллельно происходит осознание некоторого общего смысла (концепта) текста, который в значительной степени формируется в процессе опознания его возможного подтекста. У реципиента возникает проекция текста, т. е. свой вариант сообщения.

Таким образом, восприятие разворачивается на двух ступенях – собственно восприятие и понимание. Понимание – это расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком. Понимание текста достигается, по мнению А.А. Залевской, на основе выводных знаний, причем необязательно знаний по узкой специальности, но обязательно знаний о мире, о действительности [2, с. 28].

Существует ряд подходов к проблеме изучения понимания текста. Исходя из уже указанных характеристик текста (связности и цельности), можно предположить, что существует некоторое небольшое количество слов, благодаря знанию и пониманию которых, а также степени их размещения в сообщении можно понять заданный текст. Это – заголовок и ключевые слова, т. е. структурные опоры понимания текста. Конечно, заголовок и ключевые слова не будут являться опорами понимания текста, если реципиент не носитель данного языка, если его речевой и неречевой опыт не позволяют ему создавать проекцию текста.

К числу важнейших опор понимания относится также ситуация. Когда ситуация наиболее типична, предельно понятна – она быстрее восстанавливается в нашей памяти и вербализуется. И наоборот, незаданность, размытость ситуации требует, во-первых, первичного восприятия всего текста, во-вторых, формирования собственной гипотезы о его смысле на основе увязывания текстовой информации с собственными знаниями и представлениями, в-третьих, выхода на образ конкретной ситуации, в-четвертых, вербализации восполненной эллиптической ситуации.

Следует отметить, что в последнее время проблема производства и восприятия текстов интересует не только лингвистов. Все больший интерес к данной проблеме проявляют и психолингвисты: за интересом психолингвистов к тексту стоит и интерес к проблемам языковой личности (т.е. носителя определенного языка) и к вопросам языкового сознания (т.е. внутреннего процесса планирования и регуляции внешней деятельности при помощи языковых знаков).

Литература

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 154 с.
2. Залевская, А.А. Понимание текста: психолингвистический подход / А.А. Залевская. – Калинин: Изд-во КГУ, 1988. – 214 с.
3. Кавинкина, И.Н. Психолингвистика: пособие / И.Н. Кавинкина.– Гродно: ГрГУ. – 2010. – 284 с.

Василина В.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

INDIRECT SPEECH ACTS IN ENGLISH

When we use one speech act rather than another, and leave our hearer to work out the meaning we intend, we are dealing with indirect speech acts. Someone using an indirect speech act wants to communicate a different meaning from the apparent surface meaning; the form and function are not directly related. Thus a declarative form such as *«I was going to get another one»*, or *«You could get me a tuna and sweetcorn one»* might have the function of a request or order, meaning *«Get me one.»* Similarly, an interrogative form such as *«Could you get me a tuna and sweetcorn one please?»* or *«Would you mind getting me one?»* has the function of a request or order, and *«Can I get you one while I'm there?»* can be taken as an offer.

Finally, an imperative form such as *«Enjoy your bun»* functions as a statement meaning *«I hope you enjoy your bun»*; *«Here, take this one»* can have the function of an offer, and *«Come for a walk with me after the lunch»* serves as an invitation [3, p. 19].

As to how to analyze indirect speech acts, there are roughly three approaches. The first is to assume the existence of a dual illocutionary force (as proposed by J. Searle). On this assumption, indirect speech acts have two illocutionary forces, one literal or direct, and the other nonliteral or indirect. While the literal force is secondary, the nonliteral force is primary. Next, whether an utterance operates as an indirect speech act or not has to do with the relevant felicity conditions. For example, *«Can you pass the salt?»* both infringes the felicity condition for a question and queries the preparatory condition for a request. This explains why it can function as an indirect speech act [4, p. 1005]. According to J. Searle, because a speaker's performing and an addressee's understanding an indirect speech act always involves some kind of inference, the question is how this inference can be computed. Searle's suggestion is that it can be computed along the general lines of the rational, cooperative model of communication articulated by P. Grice. One interesting characteristic of indirect speech acts is that they are frequently conventionalized. This can be illustrated by the fact that of various, apparently synonymous linguistic expressions, only one may conventionally be used to convey an indirect speech act (*«Are you able to pass the salt?»* and *«Do you have the ability to pass the salt?»*).

A second, rather similar, approach is due to D. Gordon and G. Lakoff. In their analysis, there are inference rules called 'conversational postulates' that reduce the amount of inference needed to interpret an indirect speech act. Thus, in the case of *«Can you pass the salt?»*, if the interpretation as a question cannot be intended by the speaker, then the utterance will be read as being equivalent to his or her having said *«I request you to pass the salt.»*, thus resulting in the performance of the indirect speech act of requesting. The conversational postulates proposed by D. Gordon and G. Lakoff can be seen as another reflection of the conventionality of indirect speech acts. As to the similarities and differences between Searle's and Gordon and Lakoff's analyses, the major similarity is that both accounts assume that the interpretation of indirect speech acts involves inference as well as conventionality; the major difference concerns the question of balance, namely, how much of the work involved in computing an indirect speech act is inferential and how much is conventional [4, p. 1006].

There is also the idiom model. In this model, utterances like *«Can you pass the salt?»* are semantically ambiguous, and the request interpretation

constitutes a speech act idiom that involves no inference at all. *«Can you pass the salt?»* is simply recognized as a request, with no question being perceived. This is the position taken by J. Sadock . There are, however, problems with this analysis, too. One is that it fails to capture the fact that (in contrast to what is the case for idioms) the meaning of an indirect speech act can frequently (at least in part) be derived from the meaning of its components; in addition, these would-be 'idioms' turn out to be quite comparable cross-linguistically (something which idioms are not). A further problem is that in the idiom model, an interpretation that takes into account the literal meaning or the direct illocutionary force of an indirect speech act is not allowed. This, however, leaves some speech examples unexplained (*A: Can you pass the salt? B: Yes, I can. (Here it is*)) [4, p. 1006].

Indirect speech acts are part of everyday life. They are often used for reasons of politeness. In English, for instance, we normally avoid the imperative except in specific circumstances (of great intimacy; in the military; in addressing small children; or in situations of imminent danger). So, *«Can you turn the radio down?»* addressed to an adolescent is almost certainly a polite way of avoiding the imperative. Without that context, we cannot be certain: if addressed to a disabled person, it may be a question about physical capacity, and thus a direct speech act. Questions have many different functions according to context; it is up to our pragmatic experience to interpret them appropriately. This is not usually a difficult problem, since most of these are fixed collocations which occur in predictable situations. It is part of our experience as members of a speech community to interpret them appropriately [2, p. 19].

Speech acts might be seen as a prototypically pragmatic phenomenon in the sense that they challenge the notion that there is a one-to-one correspondence between a form and its function. It is simply not possible to argue that interrogative sentences have a single function. In fact the function of an interrogative sentence when used as an utterance crucially depends on an essentially pragmatic phenomenon, how the context assists the addressee in determining what is meant by what is said. Each of the participants of communication has his or her own aim and, accordingly, exerts his or her influence upon the partner. Actual influence is exerted by a whole series of utterances of a participant, or a communicative partner.

The possible aims of the communicant in the dialogue are summarized in the matrix of the communicant proposed by M.K. Vetoshkina in 1991. The matrix includes five parameters, each having two meanings, namely, *yes* or *no*. The parameters are:

- the relative status of the communicants;
- attitude to the information, which means information relevant for the activity, whether the information the participant possesses is sufficient for performing the activity;
- attitude to the result of the activity, which means whether the participant considers the result to be positive for him or her;
- attitude to the activity, which means whether the participant is authorized to perform the activity;
- attitude to regulation of the activity, which means whether the participant has the authority to regulate the activity [1, p. 50 – 51].

The choice of the form of speech acts depends on these parameters. The aim of the participant who starts the dialogue and is termed the initiator is to turn those parameters of his or her partner that have the negative meaning into positive using appropriate utterances. To achieve this aim the initiator chooses the parameter which is most crucial for the activity and deduces those that may help to make the crucial parameter positive.

Literature

1. Богушевич, Д.Г. Теоретическая грамматика английского языка. Синтаксис = An outline of the Theory of English Grammar. Syntax: пособие для студентов филол. специальностей / Д.Г. Богушевич, И.В. Дмитриева, Н.П. Петрашкевич. – Минск: МГЛУ, 2011. – 104 с.
2. Black, E. Pragmatic Stylistics / E. Black. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 166 p.
3. Cutting, J. Pragmatics and Discourse: A Resource Book for Students / J. Cutting. – London and New York: Routledge, 2002. – 187 p.
4. Huang, Y. Speech Acts / Y. Huang // Concise Encyclopedia of Pragmatics; Editor Jacob L. Mey. – 2nd edition. – Elsevier Ltd., 2009. – P. 1000 – 1009.

ЧАСТЬ 6

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ДИСКУРС В СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Комаровская А.Ю.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Василина В.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ МАНИПУЛЯЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

С ростом культурного, экономического и технологического развития общества растет интерес к изучению феномена речевого воздействия. В первую очередь, происходит смена «концепции человека». В современном обществе каждый человек признается личностью, которая требует к себе индивидуального подхода. Существуют также экономические причины, способствующие развитию теории: рост конкуренции, потребность в рекламе и навязывании товаров и услуг, борьба за рабочие места и покупателей. Таким образом, повышается внимание к устной речи, выступающей мощным инструментом манипулятивного воздействия на людей. Речь становится орудием воздействия на человеческое поведение и ключом к достижению целей. Под *речевым воздействием* в более широком смысле термина понимают речевое общение, рассматриваемое в аспекте его целенаправленности и мотивационной обусловленности. Следовательно, быть *субъектом речевого воздействия* – значит оказывать влияние на поведение собеседника, заставить его действовать в собственных целях [1, с. 21].

Многие ученые предполагают, что человеческому мышлению, а следственно, и языку свойственно сводить определенные речевые ситуации к стереотипам, сформировавшимся на основе уже полученного опыта. Подобная «ритуализация мышления» делает возможным прогнозирование ответной реакции собеседника на использование определенных *коммуникативных стратегий* – методов «речевого контроля» над поведением и восприятием действительности объекта речевого воздействия [1, с. 18]. На сегодняшний день в результате экспериментов было выявлено множество манипулятивных стратегий, которые широко используются в рекламном бизнесе,

политике и других сферах. Социологи Дж. Марвелл и Д. Шмитт, например, выявили 16 техник – стратегий подчинения. Их перечень включает следующие стратегии: позитивную и негативную стимуляцию (обещания и угрозы), позитивную и негативную «экспертизу» (указание на пользу либо вред для объекта), выражение симпатии, подкуп, обратную стимуляцию, апелляции к чувству долга, нравственному императиву, самооценке, качествам партнера. Также в целях подчинения используется апелляция к альтруистическим чувствам партнера и апелляция к авторитету [3, с. 358].

По мнению Р. Блакара, существуют определенные «языковые инструменты власти» – многочисленные коммуникативные стратегии, с помощью которых можно вызвать необходимую реакцию у собеседника, а именно: 1) выбор слов и выражений, позволяющих выразить свое отношение к референту (например, в американском варианте английского языка имеется в виду использование определений *«nigger»*, *«old»*, *«stupid»* и, соответственно, их политкорректных эвфемизмов – *«African American»*, *«senior»*, *«mentally challenged»*); 2) создание новых слов и выражений (в первую очередь, переименование существующих явлений), употребление которых обусловлено престижностью, существующей идеологией или определенными нормами (ярким примером является *«Новояз»* в романе-антиутопии Оруэлла «1984»); 3) композиционные аспекты построения высказывания, а также структурный эффект грамматических форм (употребление активного или пассивного залога: *«Полиция произвела арест демонстрантов»* или *«Демонстранты были арестованы полицией»* [1, с. 32].

Ю.И. Левин в своей работе «О семиотике искажения истины» предложил следующие методы воздействия на мировосприятие реципиента: 1) аннулирующее преобразование ситуации, т. е. при описании определенной ситуации говорящий «умалчивает» определенные события или предметы; 2) финигирующее преобразование, или высказывание не по существу – введение в образ ситуации некоторых, не содержащихся там компонентов; 3) модальное преобразование, или ссылка на источник сообщения, с целью уйти от ответственности за свои слова; 4) индефинитизирующее преобразование – «размытие ситуации, обобщение» [2, с. 598].

Речевоздействующий эффект могут иметь и ссылки на самого себя: *«Насколько мне известно, эксперимент не удался»; «Мои сведения могут быть неверны, однако я слышал, что эксперимент не удался».* Этот прием широко применяется в речевой стратегии вежливости, когда

говорящий допускает наличие у собеседника собственного мнения для того, чтобы «обезоружить» партнера в процессе дискуссии [1, с. 34].

В политическом и рекламном дискурсах часто используются манипуляции с базовыми оценочными категориями: «добро – зло», «польза – вред», «приемлемо – неприемлемо». Применение данной стратегии обусловлено наличием общественных стереотипов, ценностей и идеологий. Зачастую создается определенный сверхсубъект, который определяет мышление всего социума и его речевое поведение, например, во времена существования монархических государств, «Император» – это и субъект от имени и во имя которого совершались действия: *«Именем императора приказываю сложить оружие!»* [1, с. 39].

Помимо вышеперечисленных коммуникативных стратегий манипуляции в англоязычном рекламном дискурсе также широко используется «патронаж личности» [1, с. 229]. Например, просматривая презентационные рекламные видеоролики корпорации «Apple» , можно прийти к выводу, что ключевая стратегия корпорации – «патронаж личности Стива Джобса» – харизматического пионера революции в области персональных компьютеров и одного из основателей Apple. В начале 21 в. Стив Джобс руководил разработкой устройств *iMac, iTunes, iPod, iPhone* и *iPad*, а также развитием *Apple Store, iTunes Store* и *App Store*. Благодаря тщательному руководству, а также высокому ораторскому искусству Стива Джобса, в 2011 г. Apple стала самой дорогой публичной компанией в мире. Он вывел рекламу инновационных продуктов на новый уровень, превратив ее в увлекательное шоу.

Во время презентации в 2007 г. на тот момент новой модели мобильных телефонов iPhone 3G, он часто употребляет словосочетания типа *«great opportunities», «brilliant construction», «beautiful design».* В ходе описания многочисленных функций iPhone 3G и iPhone4 Стив Джобс использует методику сравнения: *«iPhone 3G is faster than the previous models.» «New Iphone4 is 24% thinner. It is the thinnest Smartphone on the planet.»* [4]. В качестве тактики убеждения, подчеркивается уникальность продукта: *«It's never been done before! Believe me, it is better than any consumer product you've ever seen! And it's IPhone4!»* [5]. Стив Джобс также акцентирует многочисленные возможности и достоинства новых моделей и простоту пользования: *«You can hold your all music library in your pocket! 1000 songs fit in your pocket!»* В 2012 г. была выпущена новая модель iPhone5. Однако, согласно потребительским отзывам на различных форумах, а также комментариям к видеороликам, размещенным на сайте youtube.com,

реклама телефона не произвела былого впечатления, что можно связать с уходом из жизни в 2011 г. «отца цифровой революции».

Таким образом, становится очевидным, что немаловажным фактором любого речевого воздействия является непосредственно «имидж оратора» – субъекта речевого воздействия.

Литература

1. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – Москва: УРСС Эдиториал, 2008. – 288 с.
2. Левин, Ю.И. О семиотике искажения истины / Ю.И. Левин // Избранные труды: Поэтика. Семиотика. – М.: Наука, 1998. – С. 594 – 605.
3. Marwell, G. and Schmitt D.R. Dimentions of compliance-gaining behaviour: an empirical analysis. Sociometry / G. Marwell, D.R. Schmitt. – University of Wisconsin, 1967. – Mode of access: http://www2.comm.niu.edu/faculty/mhenningsen/marwellschmitt.pdf – p. 350 – 364
4. Youtube.com. [Electronic source]. – Mode of access: http://www.youtube.com/watch?v=6uW-E496FXg&feature=related. – Date of access: 01.20.2011.
5. Youtube.com. [Electronic source]. – Mode of access: http://www.youtube.com/watch?v=LAv06agj87Y&feature=related. Date of access: 06.10.2010.

Меляев А.Р.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель –Уланович О.И.

БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ИНАУГУРАЦИОННОГО ДИСКУРСА В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Слово «инаугурация» (от лат. ‘inauguro’) означает «посвящаю». Инаугурацией принято обозначать церемонию вступления в должность высоких государственных чиновников, в первую очередь – глав государств.

Изучение инаугурационных речей напрямую связано с их особой значимостью. Инаугурационные речи американских президентов обоснованно можно рассматривать как тексты, которые воплощают американскую культуру. Учитывая тот факт, что инаугурация президента в США – одна из исторических традиций американской политической жизни, которая возникла в 1789 г. (первый президент – Джордж Вашингтон – получил 100 % голосов), она является классическим образцом для многих мировых держав.

Принимая во внимание факт включения в инаугурационное обращение закодированной информации об истории, ценностях, культуре народа, инаугурационный дискурс выражает не просто позицию конкретных политических лидеров, но обладает огромным экспрессивным, суггестивным и манипулятивным потенциалом. Инаугурационная речь является, по сути, первой речью президента адресованной не только нации, но и всему остальному миру, ее содержание представляет особый научный интерес, что объясняет настоящую популярность данного предмета исследования в целом ряде смежных наук: социологии, лингвистике, психологии, культурологи.

Инаугурационное обращение президента к нации, интегрирует прошлое и будущее в рамках настоящего, дает президенту возможность обратиться к культурным ценностям лингвокультуры, призывая к национальной гордости, любви к Родине, взывая к нравственным чувствам людей, что реализуется за счет акцентуации социальных доминант – ***концептов*** – в тексте речи, эксплицируемых с помощью вербальных средств.

Представленный в инаугурационном дискурсе *концепт*, репрезентируется в нашем сознании как политическая доминанта, совокупность имплицитных идей, которые зарождались в разное время и в разные эпохи, но сохранили свою непререкаемую истинность и актуальность до наших дней. Любая речь эксплицирует ряд доминант, и, следовательно, может быть изучена как совокупность ключевых концептов лингвокультуры.

Анализ когнитивных исследований инаугурационного дискурса позволяет нам говорить о различных подходах к выделению базовых концептов, что оправдано как социокультурными особенностями языкового сообщества, характеристиками политической ситуации в той или иной стране, так и субъективностью мнений самих авторов научных работ.

Исследование О.Е. Рожковой показало, что в современном политическом дискурсе (а инаугурационный дискурс является разновидностью политического) широкое развитие получили концепты *жестокости*, *агрессивности* и *враждебности*, которые являются суперконцептами по отношению к таким актуальным концептам политического дискурса как «война», «терроризм», «враг». При этом автор указывает на две вариации концепта «лицо»: «лицо-солидарность» и «лицо-власть», которые способствуют созданию дружеских отношений между говорящим и адресатом и обеспечивают предпосылку успешной коммуникации [3].

М.А. Филиппова особое внимание уделяет идеологическому концепту «*демократия*», анализируя его образные и ценностные характеристики [4].

Е.А. Моргун, в свою очередь, подразделяет все концепты на центральные (базовые) и периферийные (отдаленные). Базовыми концептами инаугурационного дискурса являются «*power*» (власть в процессе легитимизации), «*people*» (народ как полноправный участник церемонии инаугурации) и «*president*». «Власть» («*power*») – умение, право и способность главным образом влиять на деятельность и поведение людей с помощью воли, авторитета, права, насилия; «народ» («*people*») – единственный источник государственной власти; «президент» («*president*») является символом и гарантом единства народа и государственной власти, соединяя два первых концепта в единую сеть. Именно эти три концепта и составляют, по мнению автора, фундамент инаугурационного дискурса [2]. Опущение одного из указанных базовых концептов «деструктурирует» и «разрушает» инаугурационную речь.

Проведенное нами исследование подтверждает валидность предположения Е.А. Моргун. В качестве экспериментального материала нами использовалась клятва Президента США, которая является неотъемлемым структурным ядром инаугурационной речи: *I do solemnly swear that I will faithfully execute the Office of President of the United States, and will try to the best of my ability, to preserve, protect and defend the Constitution of the United States*.

Осуществленный нами концептуальный анализ текста заключался в «анализе семантической структуры и прагматики отдельных слов и синтагм, рассматриваемых в качестве явления со своей специфической функцией и назначением» [1], вербализующих в силу своей особой семантики и прагматики тот или иной концепт как политическую доминанту речи.

Анализ клятвы позволил получить следующие результаты: концепт «president» выражается как ярко представленное индивидуально-личностное начало говорящего, реализуемое местоимением «I». Концепты «power» и «people» также представлены в тексте, но не явно, а, скорее, имплицитно: а) концепт «power» эксплицируется собственно самой ситуацией вступления президента в должность и получением им всей полноты власти: *I will faithfully execute the Office of President of the United States*; б) концепт «people» представлен готовностью президента прилагать усилия для защиты Конституции США, преамбула которой содержит исключительно важное положение о том, что Конституция принимается народом США во имя его блага и процветания: *will try to*

the best of my ability, to preserve, protect and defend the Constitution of the United States.

Таким образом, можно полагать, что концептуальная модель инаугурационного дискурса реализуется в рамках триединства концептов «президент – власть – народ», которые в совокупности отражают идеологическую доктрину американского общества и ценностную составляющую института президентства.

Литература

1. Кузлякин, С.В. Проблема создания концептуальной модели в лингвистических исследованиях / С.В. Кузлякин // Лингвистика XXI века: материалы федеральной научной конференции. Екатеринбург, сентябрь 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 86 – 89.
2. Моргун, Е.А. Концептуализация инаугурационного дискурса (на примере инаугурационных речей американских президентов) / Е.А. Моргун // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2010. – № 11 (192). – Вып. 42. – С. 81 – 86.
3. Рожкова, О.Е. Когнитивно-прагматические аспекты политического дискурса: Автореф. дис. …канд. филол. наук: 10.02.04 / О.Е. Рожкова; Калининградский гос. университет. – Калининград, 2003. – 22 с.
4. Филиппова, М.А. Идеологический концепт «демократия» (на материале лингвокультуры США): Автореф. дис. …канд. филол. наук: 10.02.19 / М.А. Филиппова; Волгоградсктй гос. университет. – Волгоград, 2007. – 20 с.

Бабарико О.Н.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Зайцева В.А.

ВОЗДЕЙСТВУЮЩАЯФУНКЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

Вероятно, невозможно найти ни одного человека, который не сталкивался бы с рекламой. Одним она интересна, другим не очень, третьих она раздражает, но равнодушных практически нет.

Основная цель рекламы – привлечение внимания и побуждение к определенным действиям. Для достижения этого в рекламе используются разнообразные средства привлечения внимания реципиента – лингвистические и экстралингвистические. В роли таковых выступают как яркие образы (визуальные, акустические), так и намеренное использование отступлений от языковой норы в тексте рекламы.

Условно рекламу можно разделить на: коммерческую, социальную и политическую. Реклама может быть ориентирована на разные категории населения по гендерным, возрастным и социальным признакам. При этом каждый вид рекламы использует свои особые приемы и средства манипуляции. Реклама убеждает потребителя в том, что у него имеются определенные скрытые желания, о которых он ранее не догадывался. Для достижения успеха манипуляция должна оставаться незаметной, скрытой. Когда все происходящее естественно и неизбежно, успех воздействия рекламы гарантирован.

Бесспорно, создать качественную действенную рекламу, не вызывающую отторжения у реципиента, не просто, и здесь возникает схожая проблема переводческого характера: как грамотно и качественно перевести текст рекламы, сохраняя эффект воздействия?

Эффективными приемами привлечения внимания являются: гипербола (*горы немытой посуды*); неологизмы (*Найсер-Дайс*ер); намеренная двусмысленность (*Хэд-энд-Шолдэрс шампунь №1*); использование повелительного наклонения (*Звоните прямо сейчас*!); частые повторения названия продукта и слогана брэнда; риторические вопросы (*Зачем платить больше?*); ассоциации (*альпийская свеже*сть) и юмор [2, с. 15 – 17]. Перевод юмора в рекламных объявлениях часто вызывает затруднения за счет использования игры слов или ассоциативного ряда, передача которых требует креативного подхода со стороны переводчика.

Люди в разных странах воспринимают рекламу и реагируют на убеждение по-разному, особенно если в тексте рекламы упор делается на определенные социокультурные ценности. Для англичан, например, не подходят прямые указания и директивы, поэтому в английском языке они часто формулируются в виде псевдовопросов, акцентируя самостоятельность адресата в принятии решения [1, с. 26].

Мерила счастья и успеха в различных культурах также не всегда совпадают, а именно этими понятиями зачастую пользуются при создании рекламы. В этом случае при переводе необходимо учитывать особенности межкультурной коммуникации: текст рекламы должен быть краток, а, главное, понятен реципиенту. В случае, когда исходный рекламный текст содержит реалии, непонятные для иностранца, или делается акцент на вещи, не представляющие для него никакой ценности, тогда неизбежны изменения в самом тексте, привносимые переводчиком.

У рекламы, направленной на привлечение внимания мужчин, женщин или детей, также своя специфика. Мужское внимание привлекают слова, аппелирующие к решительности, успеху,

целеустремленности. Подобные слова повсеместно встречаются в текстах рекламы автомобилей, бритвенных станков и дезодорантов. Должно складываться впечатление, что приобретая подобную вещь, автоматически получаешь прибавку к мужественности. В то время как женщин привлекают слова надежности и уюта, героиня рекламы должна не только сиять от счастья, но и говорить теми словами, которые так близки представительницам ее пола. И это вызов для переводчика, здесь проявляется неотъемлемый элемент творчества [3].

Для детей доверчивых и не обладающих жизненным опытом также создают особую детскую рекламу. Ж. Пиаже, известный психолог, считал, что с 2 до 7 лет, ребенок воспринимает мир образно, концентрируясь на настоящем моменте. Дети воспринимают рекламу как своего рода видеосказку, связанную скорее не с информацией о товаре, а с контекстом, в который он помещен, мифологическим ореолом вокруг рекламируемого объекта [4]. Герой такой рекламы должен обратиться к ребенку простыми и понятными словами, которые присущи хорошей сказке, перевод такой рекламы требует поиска эффективного инструмента регулирования детским восприятием.

В современной рекламе центральное место занимает слоган (легкая для восприятия и запоминания фраза), цель которого – воздействовать через память на сознание покупателя. Будучи единожды переведенным, слоган сохраняется без изменения годами. Поэтому важно, чтобы фраза получилась лаконичной и хлесткой, такой, которая останется на слуху даже в случае устаревания и замены.

Так, компания «Кока-Кола» меняет слоганы несколько раз в год, переводчики используют различные приемы перевода новых слоганов. Например, слоган *Life tastes good* – ‘Жизнь хороша на вкус’, на английском и на русском языках звучит одинаково хорошо, здесь не наблюдается значительных переводческих трансформаций. При переводе слогана *Make it real*! – ‘Закрути по своему’ наблюдается полное изменение структуры предложения, но при этом сам слоган вполне сохраняет свою прагматическую функцию. Анализируя слоган *Always Coca-Cola* – ‘Всегда Кока Кола’, не увидев телевизионную рекламу, трудно сказать, как такой слоган может выполнять свою функцию. После просмотра рекламного ролика красный грузовик этой компании вызывает напевную ассоциацию: *Всег-да ко-ка-ко-лаааа*.

Другим примером рекламного слогана может служить: *Gillette the best a man can get!* – ‘Джилет! Лучше для мужчины нет!’. Здесь смысл высказывания слегка изменен, но переводчик сохранил рифму и краткость, что весьма важно для таких слоганов. Русскоязычная версия слогана *Cats would choose Whiskas* – ‘Ваша киска купила бы

Вискас’, звучит удачнее англоязычного варианта в силу присутствия созвучности и рифмы.

Рассмотрев различные приемы воздействия рекламных текстов и проблемы, связанные с их переводом, можно сделать следующий вывод: независимо от сложности перевода, конечный рекламный текст должен выполнять такие же функции, что и исходный – рекламный текст должен привлекать внимание, заинтересовывать и побуждать к необходимым действиям.

Литература

1. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая – М., 1997. – 689 с.
2. Мархасев, И.Р. Newspaper Critical Reading / И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева – Минск, БГУ. – 2010. – 120 с.
3. Мужчины и женщины, по-разному покупают – реклама для них разная. [Электронный ресурс]. – Минск, 2012. – Режим доступа: http://bizkiev.com/content/view/68/. – Дата доступа: 05. 10.2012
4. Реклама для детей. Интернет-портал «Конспект Экономиста» [Электронный ресурс]. – Минск, 2012. – Режим доступа: http://konspekts.ru/marketing/reklama-dlya-detej/. – Дата доступа: 08. 10.2012.

Волохович Р.Н.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Значенок В.С.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ АНГЛО-РУССКОГО И РУССКО-АНГЛИЙСКОГО ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

Имена собственные (ИС) представляют собой одну из самых больших трудностей при переводе. Это обусловлено рядом причин, среди которых можно выделить следующие.

Согласно определению, «имена собственные служат для особого, индивидуального обозначения предмета безотносительно к описываемой ситуации и без обязательных уточняющих определений». ИС выполняют «функцию индивидуализирующей номинации» [2, с. 9]. Номинация предполагает присвоение предмету отдельного имени, которое будет характеризовать только этот предмет [2, с. 8 – 9]. Однако в английском языке существуют целые классы ИС, не выполняющих функции индивидуализирующей номинации (название дней недели,

месяцев, учебных дисциплин и др.), но, тем не менее, пишущихся с прописной буквы.

Это обусловлено тем, что граница между именами собственными и нарицательными не постоянна, подвижна: имена нарицательные легко становятся собственными наименованиями, прозвищами и кличками (*шарик — небольшой шар и имя собаки, лев – хищное животное и имя человека*). Имена собственные часто используются для обобщенного обозначения однородных предметов и становятся при этом нарицательными, теряя свою идентифицирующую функцию (*«Бобик», «Барбос», «Шарик» склонны терять индивидуализирующую функцию и зачастую используются для обозначения любой собаки*) [1, с. 11].

Что касается названий, относящихся к категории ИС в обоих языках (антропонимы, топонимы, зоонимы, космонимы, ктематонимы, хрононимы, урбанонимы, ойконимы и т. д. [4, с. 173]), то здесь одним из самых сложных моментов в работе переводчика является выбор способа перевода топонимов, названий организаций, учреждений, компаний и личных ИС. Во-первых, ИС можно при переводе полностью переносить из исходного текста (допускается транслитерация или транскрипция в зависимости от языка). Во-вторых, ИС можно частично переносить из исходного языка (ИЯ) и частично переводить. В-третьих, ИС можно заменить более или менее сходным именем в языке переводя (ПЯ) [3, с. 29 – 32].

С целью изучения закономерностей перевода ИС нами было рассмотрено 60 английских и русских ИС, относящихся к указанным выше референтным категориям. Материалом нашего исследования послужили тексты, в которых упоминаются ИС различных референтных групп (топонимы, названия организаций, учреждений, компаний, личные имена собственные и т. д.), взятые из печатных СМИ («БелГазета», «Комсомольская правда», «Советская Белоруссия», «Российская газета») и новостных интернет-сайтов (BBC World News, Newsletter, Sky News, Fox News), специализирующихся преимущественно в экономической, политической, научной тематиках.

Мы попытались установить взаимосвязь между референтной категорией ИС и способом его перевода. Анализ материалов позволил прийти к следующим выводам: для названий компаний наиболее характерными являются такие способы перевода как калькирование, экспликация и прямой графический перенос; для названий государственных учреждений – калькирование или транслитерация. При переводе личных имен собственных наиболее типична практическая транскрипция; передача географических названий, как правило, обеспечивается, благодаря использованию калькирования.

Такая взаимосвязь характерна как для перевода ИС с русского языка на английский, так и с английского на русский.

По частотности использования при передаче ИС способы перевода ранжируются следующим образом: самый распространенный метод перевода – практическая транскрипция, далее последовательно – калькирование, транслитерация, традиционное соответствие, экспликация и прямой графический перенос.

Принимая во внимание вышесказанное, при переводе ИС можно выделить ряд правил и общих рекомендаций. Итак, для корректной передачи ИС необходимо следовать следующему алгоритму.

1. Необходимо убедиться в том, что мы имеем дело именно с именем собственным, т. е. названием индивидуального объекта. Важно помнить, что названия национальностей, научные названия растений и животных являются именами нарицательными, несмотря на то, что они пишутся с заглавной буквы. ИС, перешедшие в разряд нарицательных, также переводятся как нарицательные.

2. Важно проверить возможность наличия традиционного соответствия имени собственному в языке перевода, что принципиально важно при переводе названий исторических событий, имен известных деятелей, топонимов.

3. При отсутствии традиционного соответствия следует определить, к какому классу предметов относится ИС, что предопределит преимущественный способ передачи имени.

4. Важным шагом является определение национально-языковой принадлежность ИС. Это позволяет выбрать правильную систему транскрипционной передачи. Так, даже в английских текстах присутствуют заимствованные ИС, и транскодировать их более уместно с языка-оригинала.

Литература

1. Введенская, Л.А., Колесников, Н.П. От собственных имен к нарицательным: 2-е изд., испр, и доп. / Л.А. Введенская, Н.П. Колесникова. – М.: Просвещение, 1989. — 143 с.
2. Ермолович, Д.И. Имя собственное на стыке языков с точки зрения лингвистики и теории перевода / Д.И. Ермолович. – М.: Р.Валент, 2001. – 483 с.
3. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English – Russia / Т.А. Казакова. – СПб.: Издательство Союз,2000. – 320 с.
4. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Международные отношения, 1973. – 248 с.

Болтунова Д.Н.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Уланович О.И.

ОЦЕНОЧНОСТЬ ЗООСИМВОЛИЗМА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ С КОМПОНЕНТАМИ «CAT» И «DOG» КАК ОБЪЕКТАМИ МЕТАФОРИЗАЦИИ

В последние десятилетия в науке о языке наблюдается смена исследовательской парадигмы: антропоцентрическая парадигма постепенно вытесняет структурную, акцентируя важность изучения «человека в языке» и «языка в человеке». Сегодня особый интерес вызывает сам человек как системообразующий концепт языковой, в частности, фразеологической картины мира.

Фразеологические единицы (ФЕ) занимают особое место в культуре нации, поскольку представляют собой зафиксированный в языке концентрированный опыт и своеобразие культурно-исторического и психологического развития этноса. Фразеология удерживается в языке веками, репрезентируя культуру народа-носителя. По мнению В.Н. Телия, «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [2, с. 9]. С позиций антропоцентрической фразеологии человек познает мир через осознание самого себя. *Антропоцентрические фразеологические концепты* – особые мыслительные единицы сознания, описывающие человека с помощью объектов мира.

Под термином «зооним» мы подразумеваем как названия животных, так и названия птиц, насекомых, грызунов и других существ живой природы. Следовательно, в антропоцентрических фразеологизмах с компонентом данного типа идет сравнение каких-либо черт человеческого характера с чертами, характерными представителям животного мира. Это неудивительно: животные всегда играли значительную роль в жизни нашей планеты и человеческого общества. Они обожествлялись и часто использовались первобытными людьми в священных ритуалах. Многие лингвисты считают, что именно из ритуалов и возник язык. Сам человек никогда не обходился без животных. Они сопровождали его всю жизнь, являясь неотъемлемой частью человеческого существования. Некоторые животные исторически имели символическое значение: лошадь считалась порождением ночи, кошка символизировала колдовство, собаки же часто отождествлялись с дьявольскими силами [1].

Фразеологизмы были и остаются в языке на протяжении всей его истории, во фразеологии запечатлен опыт народа, его представления о культуре, трудовой деятельности, быте. Основным источником образования такого рода фразеологических единиц является метафора, в основе которой заложено скрытое сравнение, отмечающее специфические черты национального быта, духа народа, условий жизни, трудовых навыков представителей лингвокультуры.

Сравнение компонентов-зоонимов антропоцентрических фразеологизмов русского и английского языков позволяет сделать вывод о неоднозначности отношений, сложившихся в разных культурах и обществах к представителям фауны. Так, например, в русском языке собака – доброе, ласковое животное, преданное хозяину, в английском языке часто встречаются негативные коннотативные аспекты семантики контекстного употребления лексической единицы «Dog».

Однако есть более или менее сходные образы и символы. Лошадь и для русских, и для англичан – символ трудолюбия и выносливости, волк – воплощение зла, лиса является символом хитрости, заяц – трусости, овца – смирения, беспрекословного подчинения.

Ранее проведенное нами исследование антропоцентрических зоонимических ФЕ выявило, что наиболее используемыми элементами метафорического сравнения в англоязычной фразеологии являются субъекты «Cat» и «Dog». Настоящее исследование имело целью установление *семантической оценочности* именно этих субъектов метафоризации и их сравнительный анализ.

Экспериментальный корпус составил 63 ФЕ английского языка, которые были извлечены из электронных фразеологических словарей методом направленной выборки. Выбор осуществлялся по следующим критериям, во-первых, экспериментальный корпус составили *антропоцентрические* единицы (т. е. характеризующие человека с помощью объектов мира), во-вторых, *зоонимические* ФЕ, в-третьих, ФЕ, имеющие «Cat» и «Dog» в качестве субъектов метафорического сравнения.

С целью изучения *антропоцентрического зоосимволизма* объекта метафоризации «Dog» мы осуществили семантический анализ всего экспериментального корпуса ФЕ с элементом «Dog» (36 ФЕ), что предполагало выделение семантических групп по критерию их описания того или иного антропоцентрического признака (группы признаков) или психологического свойства: внешности, характера человека, его эмоционального и физического состояния, межличностных взаимоотношений. Отдельную группу составили ФЕ, представляющие случаи единичного использования компонента «Dog»

в том или ином контекстуальном значении и не поподающие в ранее указанные группы.

Зоосимволический профиль компонента «Dog» как субъекта метафорического сравнения может быть представлен следующим списком групп антропоцентрических характеристик, ранжированных по степени количественной представленности в группе ФЕ с зоонимом «Dog»: а) *характер* (7 ФЕ – 19,4%): *as crooked as dog's hind legs, dirty dog, yellow dog* и др.; б) *взаимоотношения* (6 ФЕ – 16,7%): *to call the dogs off; to hound (someone)* и др.; в) *эмоциональное состояние* (5 ФЕ – 13,9%): *to be like a dog with two tails*; *like a whipped dog* и др.; г) *физическое состояние* (4 ФЕ –11,1%): *dog-tired; as sick as a dog* и др.; д) *внешность* (3 ФЕ – 8,3%): *to put on the dog; to be done up/dressed up like a dog's dinner* и др.; е) единичные случаи употребления (11 ФЕ – 30,6%): *to go to the dogs; to turn tail* и др.

Аналогичным образом нами был осуществлен семантический анализ экспериментального корпуса ФЕ с компонентом «Cat» (27 ФЕ). *Зоосимволический профиль* объекта метафоризации «Cat» представлен следующими группами антропоцентрических характеристик: а) *характер* (6 ФЕ – 22,2%): *cat gets one's tongue; a barber's cat* и др; б) *эмоциональное состояние* (5 ФЕ – 18,5%): *to purr like a cat; to be nervous as a cat* и др.; в) *взаимоотношения* (5 ФЕ – 18,5%): *to play cat and mouse (with someone); to let the cat out of the bag* и др.; г) *внешность* (2 ФЕ – 7,4%): *to grin like a Cheshire cat*; *to look like something the cat dragged in* и др.; д) *физическое состояние* (2 ФЕ – 7,4%): *as weak as a kitten; to move like a scalded cat* и др.; е) единичные случаи употребления (7 ФЕ – 25,9%): *a cat in gloves catches no mice; the cat's whiskers* и др.

Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования позволяет говорить о более высокой степени зоосимволичности компонента «Dog» как объекта метафоризации (36 ФЕ из 63). Оба объекта зоосимволической метафоризации используются при описании тех же антропоцентрических признаков, что обнаруживает сходство групп в ранжированном списке. Важно отметить высокую степень сходства данных зоосимволических профилей, в целом, особенно в категориях *внешность* («Dog» – 8,3%, «Cat» – 7,4%) и *взаимоотношения* («Dog» – 16,7%, «Cat» – 18,5%). Наиболее значимые отличия наблюдаются в категории *эмоциональное состояние* («Dog» – 13,9%, «Cat» – 18,5%) и в других единичных случаях употребления ФЕ («Dog» – 30,6%, «Cat» – 25,9%).

При описании характера объектом сравнения чаще выступает элемент «Dog», при этом практически все ФЕ с этим зоонимом имеют

негативную окраску: *a yellow dog* – ‘подлый человек’, *as crooked as a dog’s hind leg* – ‘бесчестный’. Также хотелось бы отметить, что относительно характера человека зоонимический элемент «Dog» употребляется для описания доверительности как черты характера, в то время как ФЕ с «Cat» характеризуют человека чаще с точки зрения его социального интеллекта и коммуникативных навыков.

При описании же эмоционального состояния оба элемента используются с одинаковой частотностью, причем элемент «Cat» чаще используется во ФЕ с положительной оценкой: *to look like the cat that got the cream, to purr like a cat* – ‘быть очень довольным’.

Литература

1. Маковский, М.М. «Картина мира» и миры образов / М.М. Маковский // Вопросы языкознания. – 1992. – № 6. – С. 36 – 53.
2. Телия, В.Н. Что такое фразеология? / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1966. – 86 с.

Курган К.Н.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Василина В.Н.

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Прагмалингвистика занимается изучением отношения человека к языковым знакам, а также выбором наиболее уместных единиц для производства высказываний, с помощью которых говорящий достигает свой коммуникативной цели. Ядро прагматики составляет теория речевых актов (ТРА), а речевой акт является основной минимальной прагматической единицей общения, содержащей какую-либо информацию [4, с. 24].

В речевом общении взаимодействуют два субъекта со своими коммуникативными ролями: говорящий и адресат. В свое высказывание говорящий вкладывает определенное коммуникативное намерение (интенцию) [3, с. 64]. Речевая интенция – это намерение совершить действие с помощью такого инструмента, как язык. Речевая интенция определяется мотивом употребить высказывание и поэтому имеет волевую установку, планирование воздействия на адресата и последующего взаимодействия с ним, а также предвидение возможного результата данного взаимодействия. Адресат должен не

только воспринять высказывание, но и определить интенцию говорящего [4, с. 40].

Совершая речевой акт *предложения*, говорящий побуждает адресата а) совершить какое-либо действие, б) совершить это действие совместно с самим говорящим, в) самому совершить действие, т. е. говорящий предлагает свою услугу. Например: *«Why don't you play with Ruby, girls?», Auntie Babs says, looking at her offspring* [5, с. 52]. В этом примере тетушка Бабс побуждает девочек к тому, чтобы они поиграли с ее ребенком.

К основным характеристикам речевого акта предложения можно отнести: а) некатегоричность побуждения к выполнению действия; б) необлигаторность выполнения действия для адресата; в) несущественность показателя статуса коммуникантов; г) бенефактивность действия для говорящего, для слушающего, или для слушающего и говорящего. Предложение может выступать как инициативный, так и реактивный речевой акт. В первом случае, адресат слушается и выполняет действие один или совместно с говорящим, а во втором случае – он отказывается и не выполняет действие.

Предикат пропозиции англоязычного предложения выражается глаголами физического действия *(do, eat, drink, try, cut, wait),* ментального действия *(think),* глаголами движения *(go)* и пространственной ориентации *(stay)* в форме инфинитива, герундия, в форме повелительного наклонения. Модификаторами пропозиции предложения являются передающий оттенок вежливого предложения *will* в сочетании с отрицательной частицей *not* и смысловым глаголом; прагматический актуализатор «совместного действия» *let's* со смысловым глаголом в форме инфинитива, вопросительные слова *why, how / what about* в составе специального вопроса. В случае употребления перформативных глаголов *to suggest, to offer* предложение выражается эксплицитно [2, с. 20].

Подходы к классификации речевых актов, в частности речевого акта предложения, отличаются у разных авторов.

Речевой акт может быть *прямым* и *косвенным*. Прямым называют такой речевой акт, в котором однозначно выражается его интенциональное значение. Нередко в речевом акте содержится больше, чем передает его поверхностная структура, и адресат должен об этом догадаться. В таком случае мы имеем дело с косвенным речевым актом [4, с. 118].

Согласно Е.И. Беляевой, речевой акт предложения относится к *директивным речевым актам* (ДРА), которые она, в свою очередь, подразделяет на прескриптивы, реквестивы и суггестивы. Для каждого

типа ДРА характерен определенный прагматический контекст, т. е. набор определенных признаков. Для прескриптивов – это облигаторность действия, приоритетность позиции говорящего. Для реквестивов – приоритетность адресата, необлигаторность действия, бенефактивность для говорящего. Для суггестивов же характерны приоритетность говорящего, необлигаторность и бенефактивность действия для адресата. Именно к последнему типу ДРА и относится предложение. Речевой акт предложения представляет собой побуждение к совместному действию говорящего и адресата. Вариантом предложения является предложение собственных услуг, когда говорящий сам является исполнителем действия [1, с. 113].

Н.И. Формановская также относит речевой акт предложения к директивным речевым актам. Она отмечает, что побудительность, с одной стороны, отражает волеизъявление говорящего, а с другой стороны, и побуждение к действию адресата. В основу ее классификации был положен критерий пользы, результата, от будущего действия. Если такое действие в пользу адресанта (например, просьба, заклинание и др.), то их называют *реквестивами*. Если же выгода от действия направлена к адресату, то такие речевые акты называют *адвесивами*. Именно к адвесивам относится речевой акт предложения. Предложение может означать выполнение какого-либо действия. Однако нередко говорящий действует не только с пользой для адресата, но и сам готов соучаствовать в том действие, которое он предлагает адресату. У предложения есть еще одно значение – представление на обсуждение как известную возможность. В речевом акте предложения могут совмещаться все три значения и выражать обобщенную интенцию [4, с. 144].

Например: *«The threat is more ‘up and down’, if you like, I’ll grant you that. Yes, more flexible, I agree. So why not use the Territorial Army to plug any gaps at a time of occasional crisis?»* [6, с. 3]. Это предложение бригадира содержит в себе две интенции. Первая – предложить проект на обсуждение, т. е. в данном случае рассмотреть возможность применения территориальной армии. Второй интенцией является побуждение к будущему действию, т. е. к использованию территориальной армии.

Литература

1. Беляева, Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык / Е.И. Беляева. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992. – 168 с.
2. Лобанова, Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход: автореф. дис. …канд. филол. наук:

10.02.04 / Е.В. Лобанова; Поволжская гос. соц.-гум. академия. – Самара, 2011. – 24 с.
3. Сусов, И.П. Лингвистическая прагматика / И.П. Сусов. – Винница, Нова Кныга, 2009. – 272 с.
4. Формановская, Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – Москва: Рус. яз., 2002. – 216 с.
5. Atkinson, K. Behind the scenes at the museum / K. Atkinson. – Doubleday, 1995. – 179 p.
6. Dobbs, M. Whispers of betrayal / M. Dobbs. – Vintage, 2000. – 158 p.

Полещук К.А.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Значенок В.С.

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Правильно подобранная литература играет значительную роль в воспитании человека, и в особенности это касается детской литературы. Под влиянием глобализации этот жанр не ограничивается произведениями только отечественных авторов: книги Джоан Роулинг, Джейн Йолен, Кевина Хенкса, Кэтрин Патерсон и др. ежегодно издаются тысячными тиражами на многих языках мира, в том числе и на русском.

Существует множество определений детской литературы и, так как этот предмет обладает группой отличительных свойств, различные определения могут считаться правильными. Британская исследовательница Г. Томсон-Вольгемут отмечает, что это и «вся информация, которая вызывает интерес ребенка, включая газеты, журналы и даже фильмы», «литература, которую читают дети до 16 лет», «литература, предназначенная и созданная специально для детей», «литература для детей и подростков, в том числе и школьные учебники» [2, с. 3].

Функции и особенности детской литературы в различных странах схожи – она создана с целью решения воспитательных, развлекательных и познавательных задач. Однако при переводе детской литературы с английского языка на русский переводчик должен учитывать жанрово-стилистические особенности, свойственные обеим культурам, и принимать во внимание как различия в восприятии тех или иных явлений и понятий, так и психологические, возрастные факторы

целевой аудитории. При этом он должен одновременно действовать в соответствии с принципами переводческой теории, предназначенными в основном для переводов взрослой литературы.

В отношении вопроса необходимости и степени адаптации детской литературы при переводе среди лингвистов и переводчиков в настоящее время нет единого мнения. Например, шведский исследователь Г. Клингберг определяет четыре цели переводов детской литературы: углубить понимание и способность к эмоциональному восприятию зарубежной культуры; открыть детям доступ к большему числу литературных источников; содействовать развитию духовных ценностей читателей; предоставить читателям текст, который поможет им осознать собственный недостаток знаний, и, следовательно, подчинить им адаптацию художественного произведения [Цит. по 2, с. 29]. Американский же исследователь Х. Блум считает, что авторы оригинальных текстов детской литературы уже сами адаптировали их для детей. Переводчик, следовательно, должен адаптировать их только в соответствии со своей собственной культурой и языком [Цит. по 2, с. 38 – 39]. В той или иной мере, адаптация применяется для того, чтобы сделать текст подходящим и полезным для ребенка в соответствии с общественным мнением по поводу «приемлемости для детей» и привести содержание, характеры и язык в соответствие с уровнем развития ребенка и его читательскими способностями [2, с. 38].

В результате проведенного нами анализа детской литературы на примере отрывка из сказки Оскара Уайльда «The Star Child» («Мальчик-звезда») были выявлены общие закономерности, свойственные детской литературной прозе, а также ряд отличий и особенностей текста оригинала в сравнении с его переводом на русский язык.

1. Детская сказка содержит названия, выражающие лингвострановедческие реалии. Большинство из них составляют существительные (имена мифологических персонажей, географические названия, названия специфических предметов).

2. Для детской сказки характерны стилистические особенности (динамичный стиль, конкретность и ясность языка, передача информации при помощи диалога (в английском и русском языках пунктуация в оформлении диалога различается), использование риторических вопросов и др.).

3. В грамматике преобладают простые синтаксические конструкции с личными формами глагола, имеет место замена риторического вопросительного предложения утвердительным.

4. На лексико-семантическом уровне довольно частым является использование устаревших форм слов в английском языке, усилительных наречий; преобладает общеупотребительная лексика.

С целью адаптации перевода (с учетом вышеперечисленны закономерностей) переводчиком были применены такие трансформации, как модернизация, нейтральный перевод использованной в тексте оригинала поэтической формы, добавление, металингвистическое пояснение, а также локализация, опущение, упрощение и изменение структуры предложения.

Применение вышеуказанных трансформаций может быть сопряжено с рядом сложностей, связанных как с жанрово-стилистическими, так и лингвострановедческими особенностями английской сказки. Так, при переводе особую сложность вызывает указание категории рода. Например, в произведениях Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» и «Алиса в зазеркалье» присутствуют как минимум четыре персонажа мужского пола, именования которых в словарном переводе на русский язык приобретают грамматический женский род: *Mouse, Caterpillar, Dormouse, the Mock Turtle (Мышь, Гусеница, Соня, Фальшивая Черепаха)* [1]. Могут возникнуть некоторые сложности и при переводе с английского языка местоимения «you», в частности, в случаях употребления вежливой или неформальной формы обращения в речи.

Переводчикам стоит также обращать внимание на важность молодежного сленга. Детский язык постоянно изменяется, выражения, которые активно употребляются сегодня, скоро могут устареть. Стоит также обращать внимание на нарочитое искажение речи в тексте оригинала, на так называемый «детский язык» (*сердитки – морщинки, всехный – всеобщий*).

Особую сложность вызывает перевод игры слов, так как полного соответствия в двух языках добиться практически невозможно, поэтому правила, применяемые согласно общей теории перевода, в данном случае не действуют. При переводе каламбуров чаще всего используется метод целостного переосмысления. Например, *bread-and-butter-fly – баобабочка, We called him Tortoise because he taught us – ‘Мы звали его Спрутиком, потому что он всегда ходил с прутиком’*. (Примеры перевода игры слов из произведения Л. Кэролла «Алиса в стране чудес», выполненные Н. Демуровой).

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что, несмотря на жанрово-стилистическую общность англоязычной и русскоязычной детской литературы существует ряд отличительных особенностей, на которые стоит обращать внимание при переводе. Если возникает

вопрос, чем жертвовать: формой или содержанием, главным оказывается содержание. Кроме отличного знания родного и иностранного языка, переводчику детской литературы требуется превосходное чувство юмора и богатое воображение.

Литература

1. Елиферова, М.В. «Багира сказала...»: Гендер сказочных и мифологических персонажей англоязычной литературы в русских переводах / М. В. Елиферова // Вопросы литературы : журнал критики и литературоведения. – 2009. – № 2. – С. 254 – 277.
2. Thomson-Wohlgemuth, G. – Children's Literature and its Translation. An Overview / Gabriele Thomson-Wohlgemuth – University of Surrey, School of Language and International Studies, 1998. – 151 c.

Пашкевич А.С.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Криворот В.В.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА УЧРЕДИТЕЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Специалисту, выполняющему перевод любых юридических документов, следует быть максимально внимательным, так как даже незначительные ошибки в переводе могут негативно отразиться на репутации его самого, компании, которую он представляет, и способны причинить моральный и материальный вред заказчику. Кроме языковых знаний переводчик должен свободно владеть и «третьим языком» – языком юридической документации. Это предполагает знание структуры, особенностей, стилистики юридического языка, умение свободно на нем изъясняться. Поэтому прежде чем приступать к переводу подобной документации, необходимо тщательно изучить данную область юридической науки, составить представление о ее основных характеристиках.

При переводе учредительных документов необходимо помнить о том, что это документы, в которых отражаются персональные субъективные качества гражданского положения юридического лица в пределах действующих норм и законов. *Учредительные документы* (англ. *found / constituent documents*) – в гражданском праве документы,

определяющие статус конкретного юридического лица как субъекта права, участника гражданско-правовых, трудовых, налоговых и иных правоотношений, а также взаимоотношения учредителей (участников) юридического лица между собой и с соответствующим юридическим лицом. К учредительным документам относятся устав юридического лица и учредительный договор.

В тех случаях, когда необходимо представить учредительный документ одной страны в официальные органы другой страны либо же их представителю, требуется перевод данного вида документов. Например, острая нужда в переводе возникает при открытии счета в банке за рубежом, либо при открытии там же филиала юридического лица.

С целью установления особенностей и трудностей перевода учредительных документов, мы проанализировали отрывок из оригинального юридического документа (устав организации) и перевод этого отрывка, выполненный опытным профессиональным переводчиком.

The Share Capital of the Company is HKD10,000.00 divided into 10,000 shares of HKD1.00 each with the power for the company to increase or reduce the said capital and to issue any part of its capital, original or increased, with or without preference, priority or special privileges, or subject to any postponement of rights or to any conditions or restrictions and so that, unless the conditions of issue shall otherwise expressly declare, every issue of shares, whether declared to be preference or otherwise, shall be subject to the power hereinbefore contained – ‘Акционерный капитал Компании составляет 10 000,00 гонконгских долларов и разделен на 10 000 акций по 1,00 гонконгскому доллару каждая; при этом Компания вправе увеличивать или уменьшать вышеуказанный капитал, а также выпускать любую часть своего первоначального или увеличенного капитала в виде акций с фиксированными дивидендами (привилегированных) или обыкновенных акций, и акций, предоставляющих особые привилегии, либо подлежащих переносу сроков действия прав / полномочий или попадающих под действия любых условий или ограничений и, таким образом каждый факт выпуска акций, если они объявлены привилегированными акциями или акциями иного типа, должен подчиняться праву / положениям, указанному(ым) в данном документе (кроме иных случаев, когда условия выпуска акций должны быть однозначно объявлены)’.

Сравнительный анализ представленных отрывков устава (оригинала и перевода) позволил выявить следующие особенности юридического перевода: а) *the Share Capital* – ‘Акционерный капитал’, а не «долевой»*;*

б) *HKD10,000.00* – ‘10 000,00 гонконгских долларов’, а не «ГКД»; в) *divided into 10,000 shares* – ‘разделен на 10 000 акций’, а не «долей или частей»; г) *with the power for the company* – ‘при этом Компания вправе’, а не с «силой для компании»; д) *the said capital* – ‘вышеуказанный капитал’, а не «сказанный капитал»; е) *capital, original or increased* – ‘первоначального или увеличенного капитала’, а не «оригинальный или увеличенный»; ж) *capital, with or without preference* – ‘акций с фиксированными дивидендами (привилегированных) или обыкновенных акций’, а не «капитал с или без предпочтения».

Известен случай, когда переводчик допустил ошибку и во всем документе перевел слово *share* как «акция», не приняв во внимание возможность второго значения «доля». В случае перевода информации о распределении акций такая ошибка недопустима: *Number of Share(s) taken by Each Founder Member – NAME SURNAME – 1.* – ‘Количество долей, распределенное между основателями фирмы – ФИО – 1’ *(а не «число **акций**, взятое каждым основателем фирмы – ФИО – 1»).* В случае ошибки получилось бы, что из общего количества акций основатель стал владельцем ОДНОЙ акции, а не 1 доли.

Таким образом, необходимо помнить о том, что язык права является неотделимой частью правовой системы. В отличие от специальных областей информации, как, например, научно-технические разработки и естественнонаучные факты, в которых термины обозначают конкретные объекты и могут быть однозначно переведении или изображены графически, что позволяет легко определить содержание понятия и соотнести его с языковым обозначением, язык права выражает абстрактные понятия, амбивалентность перевода или трактовки которых чревата серьезными последствиями.

Правовые понятия и нормы могут быть выражены только посредством языка. Язык является единственным «рабочим инструментом» юриста и, конечно, переводчика, инструментом, который должен быть хорошо приспособлен для работы с «рабочим материалом» – системой правовых отношений, чтобы обеспечить ее функционирование. Каждая категория юридических текстов отличается свойственным ей стилем и языковыми особенностями, которые должны быть по возможности сохранены в тексте перевода.

Мороз М.В.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Уланович О.И.

СТРУКТУРА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЭМОЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Эмоции являются ведущим человеческим фактором психической и социальной жизни личности. Человек, взаимодействуя с окружающим миром, испытывает эмоции или «душевные переживания» [3]. Эмоции помогают нам выразить себя, а также показать наше отношение к действительности [8]. Проблема эмоций связана с теорией ценностей – аксиологией, объясняющей, каким образом ценность может выражаться в структуре бытия, и каково ее отношение к действительности. Н.Б. Швелидзе полагает, что эмотивные фразеологические единицы (ФЕ) являются богатейшим материалом для изучения аксиологических закономерностей, а также для анализа закрепленных в языке оценочных приоритетов [9].

Н.А. Красавский описывает ФЕ как этнически, культурно обусловленное сложное структурно-смысловое интегративное, ментальное образование, базирующееся на понятийной основе и включающее в себя помимо понятия также образ, оценку, культурную ценность [6, с. 73]. При помощи языка мы выражаем мысли, а также эмоции, поэтому справедливо отметить, что фразеологизмы как вербальные единицы обладают аффективным потенциалом, который заключается в выражении психических состояний личности.

Концепт определяется как ментальное образование, отражающее представления и понятия об элементе действительности [1, с. 8], и является, по мнению З.Г. Дарамиловой, «посредником между языком и культурой» [4]. Поэтому можно утверждать, что он содержит не только языковой, но и культурный опыт народа, и, следовательно, изучение репрезентации концептов эмоций во фразеологии является важным для выявления ключевых ценностных установок лингвокультуры.

Для изучения ключевых эмоций в англоязычной лингвокультуре мы провели экспериментальное исследование фразеологической вербализации эмоциональных концептов. Корпус исследуемого языкового материала представлял собой список ФЕ английского языка (АЯ), выражающих эмоции и эмоциональные состояния. В целом экспериментальный корпус составил 184 ФЕ, которые были вычленены методом сплошной выборки из нескольких словарей [2; 7], что

позволяет говорить о высокой достоверности и объективности результатов исследования.

Наиболее информативным методом изучения концептов считается концептуальный анализ, который Е.Н. Заречнева определяет как «метод научных исследований, состоящий в мысленном или фактическом разложении концепта на составные части, с целью его разностороннего рассмотрения» [5, с. 112].

Концептуальный анализ языкового материала в рамках исследования предполагал вычленение базовых концептов на основе анализа семантики и прагматики ФЕ. В результате мы выделили следующие базовые фразеологические концепты эмоций в фразеологии АЯ: 1) *happiness, joy – радость; 2) surprise – удивление; 3) fear – страх; 4) shyness – робость; 5) anxiety – тревога, беспокойство; 6) fury – ярость; 7) sadness – печаль; 8) irritation – раздражение; 9) envy – зависть; 10) jealousy – ревность; 11) arrogance – надменность, высокомерие; 12) guilt – вина.*

Следующим этапом стало определение количественной представленности концепта за счет указания общего количества ФЕ, эксплицирующих его, и вычисления индекса экспликации концепта. Для индексирования фразеологической экспликации концепта I_k нами была разработана формула, учитывающая количество ФЕ, эксплицирующих концепт N_k, и общее количество эмотивных ФЕ языка, вошедших в состав корпуса исследования n: $I_k = N_k / n \times 100\%$.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что эмотивная фразеологическая концептосфера английского языка имеет полевую структуру, т. е. она может быть представлена в виде семантического поля, имеющего ядро и периферию. Ядро концептосферы представлено одним концептом: *fury – ярость* (25,5%), к заядерным элементам относятся концепты *sadness – грусть, печаль* (14,1%), *happiness / joy – радость* (10,9%), *surprise – удивление* (10,9%), *anxiety – волнение* (10,9%), *fear - страх* (10,3%), *arrogance – гордость, высокомерие* (9,8), к периферийным элементам – *irritation - раздражение* (3,2%), *envy – зависть* (0,5%), *jealousy – ревность* (0,5%), *guilt – вина* (0,5%) и др.

Результаты свидетельствуют о том, что ключевой эмоцией в англоязычной лингвокультуре является ярость. Учитывая особенности исторического развития Англии – колониальное прошлое, ожесточенные гражданские войны и религиозные конфликты, можно предположить, что именно частым проявлением данной эмоции в истории страны и объясняется появление большего количества элементов, номинирующих данную эмоцию. Среди заядерных элементов концептосферы – гордость, высокомерие, что может быть

обусловлено стереотипом о надменности и высокомерии англичан. С другой стороны, англичан часто характеризуют как вежливую и культурную нацию, что, возможно, объясняет отнесение к периферийным элементам таких эмоций, как раздражение, вина, зависть, не типичных для английской нации.

Литература

1. Абрамов, В. П. Лексическая семантика и лингвистика текста в когнитивном аспекте / В.П. Абрамов // Когнитивная лингвистика и вопросы языкового сознания: Материалы международной науч.-практ. конф.; 25 – 26 нояб. 2010 г. – Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2011. – с. 8 – 9.
2. Большой русско-английский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.classes.ru/dictionary-russian-english-universal.htm?#. – Дата доступа: 16.10.2012.
3. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая // Язык. Культура. Познание – М.: Русские словари. – 416 с.
4. Дарамилова, З.Г. Концепт, концептосфера как базовые понятия когнитивной лингвистики / З.Г. Дарамилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/II/uch_2008_II_00031.pdf. – Дата доступа: 11.10.2012.
5. Заречнева, Е.Н. Методическая интерпретация концептуального анализа / Е.Н. Заречнева // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: сб. ст. – Т. 1. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2008. – С. 112 – 115.
6. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н.А. Красавский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 494 с.
7. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М.Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. Русский язык, 1984 – 944 с.
8. Палеева, Е. В. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-11.pdf. – Дата доступа: 11.10.2012
9. Швелидзе, Н.Б. Фразеологизмы со значением эмоций в современном русском языке / Н.Б. Швелидзе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/frazeologizmy-so-znacheniem-emotsii-v-sovremennom-russkom-yazyke#ixzz28bkl0SAO. – Дата доступа: 11.10.2012.

Тодорович Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Зелезинская Н.С.

НОНСЕНС В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Humpty Dumpty sat on a wall,
Humpty Dumpty bad a great fall,
All the king's horses,
And all the king's men
Couldn't put Humpty together again.
(L. Carrol)

Проблема комизма, его природы и форм, актуальна для литературоведения двух последних веков. Сегодня структурно выделяются две формы комизма: первая, связанная с поведением субъектов, ситуациями и действиями человека, воспринятыми как противоречивые по отношению к общепринятому, и вторая, созданная языком, который выражается посредством лингвистически непривычных конструкций в плане логики или семантики. Это могут быть устойчивые выражения, остроты, анекдоты и кажущаяся бессмыслица. Предметом нашего рассмотрения будет второй тип комизма, точнее, нонсенс в художественном произведении и нонсенс как жанр художественного произведения.

Нонсенс (англ. 'nonsense' от лат. 'non' – «нет» и 'sensus' – «смысл») – это своеобразный «уход», отклонение от логической линии в сторону абсурда и «освобождение от внутренних оков» [2, с. 5]. Как литературный феномен нонсенс развился в Англии в конце XIX в. Среди первых произведений этого жанра − сказки «Алиса в Стране Чудес» и «Алиса в Зазеркалье» английского писателя Л. Кэрролла (1832 – 1898). Эти книги поначалу вызвали недоумение и непонимание, и только к середине XX в. их по праву оценили как новаторские произведения, изменившие представления о возможностях детской литературы. Назидательность и сентиментальность уступили место смеху и игре. Обнаружилось также, что находящийся на поверхности приключенческий слой сюжета скрывает под собой другой, предназначенный не для ребенка, а для взрослого образованного читателя. Сегодня сказки о девочке Алисе относятся к шедеврам художественной литературы и жанра нонсенса, в частности.

В нонсенсе Л. Кэрролла действует одно единственное правило: слова значат то, что мы хотим, чтобы они значили. Шалтай-Болтай говорит Алисе: «Когда я беру слово, оно означает то, что я хочу, не больше и не меньше» [1, с. 93 – 94]. Это игра ради игры, единственная задача которой повеселить детей посредством смешных образов мира, переворачивающегося вверх ногами, созданного бессмысленными словами в их воображении. Это мир, в котором все происходит как угодно, но только не так, как полагается по правилам.

Однако определенные «правила», вернее, приемы у писателя есть. Один из способов создать произведение в жанре нонсенса − представить невероятные персонажи и ситуации, вызывающие в сознании читателя самые разнообразные образы, сочетание которых может создавать комический эффект. Но наиболее распространенный прием – языковая игра. Автор, работая над звучанием слов, меняет их, используя, например, слова-бумажники. «Хливкие – это хлипкие и ловкие. Хливкие значит то же, что и хилые. Понимаешь, это слово как бумажник. Раскроешь, а там два отделения! Так и тут — это слово раскладывается на два!», − комментирует переводчица сказок Н.М. Демурова [2, с. 48].

В следующем примере Л. Кэрролл комбинирует слова на базе звучания, а не смысла: «Должно быть, я уже приближаюсь к центру Земли <…> Как забавно будет выйти на той стороне и очутиться среди людей, ходящих вниз головой! Антипатии, кажется», − думает Алиса, провалившись под Землю и путая слова «антиподы» и «антипатии».

Нередко Л. Кэрролл выдумывает неологизмы (окказионализмы); так, неожиданно увеличившаяся в размерах Алиса думает «Curiouser and curioueser! – cried Alice (she was so much surprised, that for the moment she forgot how to speak good English)» [3, с. 97 – 98]. Когда Алиса решает послать посылку своим отдалившимся ногам и придумывает адрес: «Госпоже правой ноге Алисы. Город Коврик. Паркетная губерния», нонсенс заключается в отчуждении части от целого. Когда Алиса уменьшается в размерах, она рассуждает: «Ведь это может кончиться тем, что я совсем погасну, как свеча… . На что же я буду тогда похожа?» [1, с. 12]. Тут нонсенс заключается в том, что Алиса пытается вообразить, как выглядит то, чего уже нет, но то, чего нет, уже вообще никак не может выглядеть − по сути перед нами проблема превращение материи.

В сущности, Л. Кэрролл, по профессии математик, определенным образом соединяет точную науку и литературу. В беседе Алисы с Герцогиней в главе IX «Алисы в Стране Чудес» он преподносит читателю логические цепочки, которые ведут к самым абсурдным

заключениям: «Фламинго кусаются не хуже горчицы. А мораль отсюда такова: это птицы одного полета! <…> Вспомнила <…>Горчица это овощ. Правда, на овощ она не похожа – и все-таки это овощ! – Я совершенно с тобой согласна, – сказала Герцогиня. – А мораль отсюда такова: всякому овощу свое время. Или, хочешь, я это сформулирую попроще: никогда не думай, что ты иная, чем могла бы быть иначе, чем будучи иной в тех случаях, когда иначе нельзя не быть» [1, с. 92 − 93]. Абсурдная логика перетекает в бессмысленную последовательность слов.

«Нонсенсное» произведение может быть представлено в стихах, как стихотворении Д. Хармса, написанном по принципу кривого зеркала: «Человек устроен из трех частей, // из трех частей, // из трех частей. // Хэу-ля-ля, // дрюм-дрюм-ту-ту! // Из трех частей человек! // Борода и глаз, и пятнадцать рук, // и пятнадцать рук, // и пятнадцать рук».

Нонсенс значительно обогащает литературу и создает фантастические образы, которые расширяют сознание и позволяют окунуться в мир фантазий.

Отсюда и следующее характерное отличие нонсенса. Исследователи обращают внимание на то, что он принципиально непознаваем. Так, Н.М. Демурова пишет: «Кэрролловский нонсенс сам по себе, возможно и принадлежит к тем произведениям, которые… «понять нельзя», но ведь понимать-то их нет нужды. Он самоочевиден и более того может полностью исчезнуть, если мы попытаемся это сделать» [2, с. 11].

Нонсенс переводится как отсутствие смысла, бессмыслица, абсурд, но, как мне кажется, в литературном нонсенсе всегда есть свой скрытый и завуалированный смысл. Читатели, как правило, оценивают книгу по содержательности. Как видно, в литературе бывают произведения, не претендующие на смысл в обычном понимании, – смысл в них совсем иной, который подчас нелегко распознать.

Литература

1. Демурова, Н.М. Алиса в Стране чудес и в Зазеркалье / Н.М.Демурова // Кэрролл Л. Алиса в стране чудес: Сб.; Пер. с англ. Н.М. Демуровой. – М.: «Издательство АСТ», 2003. – С. 349 – 393.
2. Демурова, Н.М. Льюис Кэрролл. Очерк жизни и творчества / Н.М.Демурова. – М.: Наука, 1979. – 200 с.
3. Carroll, L. Alice's Adventures in Wonderland / L. Carrol. – London: Penguin Books, 1994. – 151 с.

Будникова Т.А.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – Кондратенко Т.Л.

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Повышенный интерес к проблеме неологии обусловлен важной ролью неологизмов как зеркала языкового развития, которое отражает приспособление языка к изменяющимся под влиянием внешних факторов условиям его функционирования. Понятие неологизма изменчиво во времени и относительно: неологизмом слово остается до тех пор, пока говорящие ощущают в нем новизну Значительное количество ошибок, допускаемых переводчиками при передаче политической лексики, свидетельствует о том, что проблема перевода политических неологизмов является достаточно острой.

В зависимости от ситуации требуются различные подходы, стратегии, переводческие решения. Основные трудности при переводе неологизмов связаны с тем, что новые слова чаще всего еще не зарегистрированы в словарях и переводчику необходимо самому установить значение новой лексической единицы. Для этого переводчик должен проанализировать структуру неологизма, установить способ его образования, внимательно изучить контекст, в котором встретилось слово, по возможности найти другие примеры употребления данной лексической единицы.

Первой подсказкой переводчику на пути к установлению значения неологизма является способ образования нового слова. Образование неологизмов при помощи префиксов и суффиксов является одним из самых продуктивных способов в английском языке. Популярность тех или иных словообразовательных средств определяется нуждами общества в определенный момент его развития. Например, в 80-х и 90-х гг. XX в. в английском языке появилось значительное количество слов, образованных с помощью суффиксов – *ist, ism,* ставших необыкновенно продуктивными в области политической корректности для обозначения разных способов вербальной и невербальной дискриминации *(alphabetizm, sexist).*

Одними из наиболее универсальных и распространенных способов словообразования неологизмов в английском языке являются: а) словосложение: *carryback* – ‘перенос убытков на более ранний период’, *think-tank* – ‘коллективный мозг’; б) сращение: например, *forex*

reserve (forex = foreign + exchange) – ‘резервы в иностранной валюте’, *impex transactions (impex = import + export)* – ‘экспортно-импортные сделки’; в) сокращение: *compash – compassion, mizzy – miserable, marvy – marvelous;* г) частично сокращенные инициальные сокращения: *B-unit (Barclays currency unit – аббревиация)* – ‘международная денежная единица банка «Барклейз бэнк интернешнл»’, *Fed Wire* – ‘система электронной связи федеральных резервных банков’.

В переводческой практике в тех многочисленных случаях, когда отсутствует эквивалент перевода при передаче неологизмов с английского языка на русский используется ряд следующих приемов: транслитерация (*blog* – ‘блог’), транскрибирование *(interface* – ‘интерфейс’); калькирование (*cyber store* – ‘интернет-магазин’); описательный перевод (*carsharing* – ‘совместное пользование автомобилем (например, соседями) с целью сокращения количества транспортных средств на дорогах и уменьшения, таким образом, отрицательного воздействия на окружающую среду’); прямое включение (*web-страница, on-line – доступ*). Часто переводчики прибегают к комбинированным способам и наряду с калькированием применяют транскрибирование или транслитерацию, как, например, при переводе слова *web-page* – ‘*веб-страница’*.

Касаясь истории неологизмов, было интересно проследить, например, развитие ряда политических терминов. Число таких терминов в американском лексиконе весьма значительно, помимо уже давно утвердившихся слов-понятий возникают все новые и новые. К сожалению, данная лексика еще не нашла отражения в современных двуязычных (переводных) словарях, и переводчик должен предлагать свои варианты перевода на основе своих самостоятельных умозаключений. Приведем ряд примеров политических неологизмов: *dark horse* – ‘темная лошадка’, т. е. кандидат, неожиданно выдвинутый на какой-то пост в разгар предвыборной кампании; *dear-money policy* – ‘ограничение кредита путем повышения процентных ставок’; *détente* – ‘ослабление международной напряженности’; *fat cats* – ‘капиталисты’, ‘денежные мешки’, ‘лица, оказывающие щедрую финансовую поддержку политическим кандидатам’; *favorite son* – ‘кандидат, выдвигаемый в президенты делегацией своего штата (на предвыборном съезде партии)’; *hang-dog politician* – ‘прихлебатель, карьерист’; *lame duck* – ‘политик-неудачник’, ‘человек, которому не везет’; *paper tiger* – ‘неопасный противник’; *party hack* – ‘политический наймит’; *puppet government* – ‘марионеточное правительство’.

Далее представлены неологизмы с ироническим, негативным и насмешливым оттенком, встречающиеся как в русскоязычной, так

и в зарубежной политической прессе. В российских масс-медийных текстах: *DAM (D.A. Medvedev)* – ‘ДАМ’ (Д.А. Медведев); *PutiMed* – ‘Путимед’ (ироническое обозначение правящего тандема Медведева и Путина); *Putin’s tears* – ‘Слезы Путина’ (выражение связано с речью победителя президентских выборов В. Путина на Манежной площади, во время которой по его щекам текли слезы).

В украинском публицистическом дискурсе появились следующие неологизмы, актуальные в свете событий настоящего времени: *the Nashi youth movement* – ‘нашисты’ (члены блока «Наша Украина» – одной из основных политических сил «оранжевой революции» на Украине); *Tulya* – ‘Тюлька’ (Ю. Тимошенко).

В белорусской публицистике встречаются следующие неологизмы: *euroBelarusian* – ‘евробелору́с’ (гражданин Белоруссии, ориентированный на интеграцию страны в Евросоюз и разделяющий европейские Европейские ценности); *Lukashenko’s track* – ‘тропа Лукашенко’ ((иронично) возможность грузинским гастарбайтерам, криминалитету и товарам попадать в Россию из Грузии, минуя российский паспортный и таможенный контроль, через открытую границу России и Белоруссии).

Анализ данной лексики показывает, что преобладающую массу новых словарных единиц составляют существительные, поскольку преимущественно расширение словаря происходит за счет имен, названий объектов и явлений, наполняющих культурологическое пространство.

Исследование неологизмов убеждает нас в том, что самым распространенным и продуктивным оказывается перевод путем подбора соответствующего аналога на другом языке. Второй не менее популярный способ передачи – перевод путем транскрипции или транслитерации. Третий по частотности использования способ перевода неологизмов – метод калькирования.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1. Теоретико-методолические основы языкового образования …….... 3
Лобанов А.П. Вербальный интеллект и черты личности ……... 3
Уланович О.И. Владение иностранным языком в контексте структуры языковой способности …… 7
Валуйская Т.Л. Интеллектуальная инициатива студентов: между креативностью и интеллектом ……. 10
Шульга О.К. Вербальная креативность как составляющая языковых и речевых способностей …….... 13
Дробышева Т.Т. Кросс-культурные аспекты в среде мигрантов 17
Глотова Ж.В. Компетентностная концепция обучения межкультурному общению специалистов индустрии туризма ……. 19
Гатылюк Т.Л. Учет индивидуальных особенностей образной сферы личности при овладении иностранным языком ……. 23
Щербин В.К. Образовательный инновационный потенциал выявленных словарных тенденций …….. 26
Зайцева В.А. Язык и идеология как ключевые понятия эффективной межкультурной коммуникации …… 29
Цвирко Е.И. Формирование готовности к межкультурной коммуникации в условиях искусственной языковой среды ……. 32
Кулеш Т.В. Формирование социокультурной компетенции учащихся в рамках инновационной деятельности в учреждении образования …… 35
Чупик В.В. Национально-культурная специфика речевого поведения …… 38

Часть 2. Инновационные и информационные технологии в лингводидактике …… 41
Седова Т.В. Web-quest в формировании иноязычной информационной компетенции …… 41
Медведева К.Т. Музей и вуз: интерактивные методы в преподавании иностранных языков ..……. 44
Карелина Н.А. Интернет ресурсы BBC для изучения и преподавания иностранных языков …….. 48
Рычкова Л.В. Электронные учебники в обучении иностранным языкам …… 50
Праконіна В.У. Электронны фразеалагічны слоўнік як сродак навучання замежнай мове …… 54

Кривонос Е.А. База знаний «значения предложно-падежных форм имен существительных» как структурный элемент системы управления знаниями «Экономика$_1$» …….. 57
Макарич М.В. Применение англоязычных онтологий при обучении иностранному языку в техническом вузе …….... 60
Блинкова Л.М., Гончаренко О.С., Ушакова Н.В. Некоторые аспекты разработки мультимедийного комплекса для обучения лексической стороне устной и письменной иноязычной речи ……. 63
Половец М.В. Отражение проблемы использования современных информационных технологий в преподавания иностранного языка в журнале «Language learning and technology» …….. 68
Малинина Ю.А. Использование фреймового подхода в обучении иностранному языку …… 71
Григорьева Н.К. Коммуникативные сценарные компетенции студентов-иностранцев …… 74
Полупанова Е.Г. Innovation in lecturing: British studies ……... 77

Часть 3. Актуальные вопросы традиционной лингводидактики …… 80
Василина В.Н. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции на занятиях по практической фонетике …… 80
Кондратенко Т.Л. Коммуникативный аспект обучения грамматике в вузе 83
Вариченко Г.В., Кишкевич Е.В., Проконина Ж.В. Культуроведческое наполнение учебника по русскому языку как иностранному ...……. 85
Яранцева Т.В. Изучение лингвострановедческих текстов в процессе овладения иностранным языком ...…….. 88
Лапуцкая И.И. Русский язык как иностранный: определение содержания профессионального модуля ……. 90
Костюченко В.Ю. Лингвострановедческий подход в изучении иностранного языка (на материале экономической лексики русского и английского языков) …….. 92
Макарова Е.В. Интегративная модель формирования коммуникативной профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка …….. 95
Махнач Т.К., Василевская Е.П. Письменная речь: к вопросу формирования навыков на занятиях по предмету «Русский язык как иностранный» …… 98

Сокеркина О.В. Совершенствование культуры самостоятельной работы студентов как средство успешной адаптации к вузовским условиям ……. 100
Давыдова С.А. Деловая игра как один из компонентов обучения иностранным языкам ……. 102
Лысакова Н.В., Пасейшвили И.Н. Мотивационный аспект в преподавании иностранных языков ……. 104
Шабан О.П. Лингвистический анализ текста как один из компонентов обучения иностранному языку …….. 106
Чжан Чунье Brief introduction of foreign languages teaching and culture teaching in China from 1949 up to present time ……. 109

Часть 4 Переводческая практика и переводческая лингводидактика …… 112
Котенкова Т.М., Ядрищенская С.В. Психолингвистические особенности перевода …….. 112
Крень О.А. Развитие когнитивных процессов при обучении устному переводу ……. 115
Павловская О.А., Уланович О.И. Восприятие и понимание оригинала при переводе …… 117
Занковец О.В. Приемы достижения стилистической адекватности при переводе общественно-политических текстов …… 122
Торжок А.Г. К вопросу об особенностях устного перевода ……. 125

Часть 5. Зык, литература, ментальность: разнообразие вербальных практик ……. 128
Куцевич Ю.А. К вопросу о семантическом дифференцировании факторных интенциональных и модальных глаголов в современном английском языке …….. 128
Кожинова А.А. Аксиологическое понятие «труд» в произведениях белорусской художественной прозы …….. 131
Криворот В.В. Разновидности элементарной и событийной номинации в языке …… 135
Савилова С.Л. Особенности функционирования иноязычной терминологической лексики в профессиональной речи журналиста 139
Лапунова О.В. Функции ассимиляции как формы внутренней полифонии во французском информационном телевизионном дискурсе ……. 143

Зелезинская Н.С. Двуединство жанров: ситуация самоубийства в трагедии «Ромео и Джульетта» и комедии «Сон в летнюю ночь» У. Шекспира ……. 145
Шкурская Н.М. Коммуникативный аспект изучения текста ……. 148
Василина В.Н. Indirect speech acts in English ……... 151

Часть 6. Язык, речь, дискурс в студенческих научных исследованиях …….. 155
Комаровская А.Ю. Использование коммуникативных стратегий манипуляции в английской речи …….. 155
Меляев А.Р. Базовые концепты инаугурационного дискурса в американской лингвокультуре ……. 158
Бабарико О.Н. Воздействующая функция англоязычной рекламы ……. 161
Волохович Р.Н. Закономерности англо-руского и русско-английского перевода имен собственных ……... 164
Болтунова Д.Н. Оценочность зоосимволизма в англоязычной фразеологии с компонентами «cat» и «dog» как объектами метафоризации …….. 167
Курган К.Н. Прагмалингвистические особенности речевого акта предложения …….. 170
Полещук К.А. Основыне закономерности и особенности перевода детской литературы с английского языка на русский ……... 173
Пашкевич А.С. О некоторых особенностях перевода учредительных документов с английского языка на русский ……... 176
Мороз М.В. Структура фразеологической концептосферы эмоций в английском языке …… 179
Тодорович Е.А. Нонсенс в художественной литературе …… 182
Будникова Т.А. Способы образования и особенности перевода неологизмов в общественно-политических текстах …….. 185

Содержание ……... 185

Научное издание

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

Сборник материалов республиканского научно-практического семинара с международным участием «*Инновационные технологии в современной парадигме языкового образования*»,

Минск, 26 октября 2012 г.

Рекомендовано к печати Советом гуманитарного факультета Белорусского государственного университета

Издатель и полиграфическое исполнение: Учреждение образования «Белорусский государственный университет»