

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Материалы
V Международной научной конференции,
посвященной 90-летию образования
Белорусского государственного университета

Минск, 28 октября 2011 г.

**МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ
І ПРАФЕСІЙНА АРЫЕНТАВАНАЕ
НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ**

Матэрыялы
V Міжнароднай навуковай канферэнцыі,
прысвечанай 90-годдзю заснавання
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Мінск, 28 кастрычніка 2011 г.

Минск
«Издательский центр БГУ»
2011

УДК 378.016:81'243(082)
ББК 74.58я43
М43

Редакционная коллегия:
доктор исторических наук *В. Г. Шадурский*;
доктор исторических наук *А. В. Шарапов*;
кандидат педагогических наук *М. Ф. Арсентьева*;
кандидат педагогических наук *О. В. Васильева*;
кандидат филологических наук *А. Ф. Дрозд*;
кандидат филологических наук *С. А. Дубинко*;
кандидат филологических наук *Т. В. Караичева*;
кандидат филологических наук *Е. А. Казанкова*;
кандидат филологических наук *С. И. Лебединский*;
кандидат филологических наук *Л. В. Маркина*;
кандидат педагогических наук *О. И. Моисеенко*;
кандидат исторических наук *А. В. Русакович*;
кандидат исторических наук *А. В. Селиванов*;
кандидат филологических наук *Г. В. Синило*;
кандидат филологических наук *А. Г. Торжок*;
кандидат культурологии *Э. А. Усовская*;
кандидат филологических наук *В. В. Черкас*

Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : материалы V Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 28 окт. 2011 г. / редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2011. — 191 с.
ISBN 978-985-476-968-4.

В издании рассматриваются актуальные проблемы межкультурной коммуникации, лингвистики и методики преподавания иностранных языков, освещаются теоретико-методологические аспекты обучения профессионально ориентированной иноязычной речи, вопросы теории и практики перевода и актуальные вопросы культурологии.

Предназначено для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

УДК 378.016:81'243(082)
ББК 74.58я43

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Воевода Е. В.</i> Основные направления профессиональной языковой подготовки специалистов-международников	9
<i>Задворная Е. Г.</i> Метакоммуникативная организация диалога: социороловой аспект	10
<i>Тригубова Л. А.</i> Личность преподавателя как условие профессиональной успешности студента	11

СЕКЦИЯ 1

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

<i>Гладко М. А.</i> Апелляция к авторитету как средство убеждения в судебном дискурсе Беларуси	13
<i>Дементьева Т. Г.</i> Подготовка к межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам специалистов	14
<i>Дубинко С. А.</i> Социокультурный фактор в экспликации имплицатур при переводе	15
<i>Дубанов В. Н.</i> Поиск духовных ориентиров в диалоге культур России и Японии	16
<i>Журо Е. А.</i> Обучение взаимодействию культур будущих специалистов в области международного права в процессе иноязычного общения	17
<i>Иваненко Г. Л.</i> Владение иноязычным деловым общением как непереносимое условие профессиональной компетенции современного специалиста	18
<i>Казанкова Е. А.</i> Цитация как микроформа несобственно-прямой речи в романе Томаса Бруссига «Солнечная аллея» (1999)	19
<i>Козлова С. В.</i> Сложность декодирования юридического термина в публицистическом дискурсе	20
<i>Корепанова Т. Г.</i> Коммуникативно-функциональный подход к отбору и организации материалов для обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе	21
<i>Коришук Е. В.</i> Кросс-культурная интерференция в иноязычном общении	22
<i>Крюковская И. В., Шпаковская И. Н.</i> Просодическая интерференция в контексте межкультурной коммуникации	22
<i>Лобач Л. Н.</i> Социокультурные лакуны: типология, причины появления	23
<i>Ляхнович Т. Л.</i> Социокультурно маркированные единицы в английских текстах сельскохозяйственной тематики	24
<i>Маркина Л. В.</i> Межкультурная компетентность и ее компоненты	25
<i>Морева Л. А., Турло В. П.</i> Формирование базовых компетенций студентов в процессе преподавания иностранных языков	26
<i>Пристром Е. С.</i> Художественный текст как среда, позволяющая преодолевать барьеры в межкультурном общении	28
<i>Силицкая А. М.</i> Согласование культурно-языковых кодов в межкультурном общении как условие взаимопонимания	29
<i>Стахнова О. В.</i> Способы реализации фатической функции в речевом акте комплимент	29
<i>Троцюк Т. С.</i> Роль аутентичного текста в овладении межкультурным общением	30
<i>Холодинская И. И.</i> Место мозгового штурма в формировании коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза	31
<i>Чернецкая Н. И., Романович Р. Г., Костерова Н. А.</i> Использование аутентичного материала при обучении различным видам речевой деятельности	32
<i>Щербина И. В.</i> Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации	33
<i>Ядченко Е. И.</i> Коммуникативное конструирование дискурсивной реальности беженки (на примере одного интервью)	34

СЕКЦИЯ 2

ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>Воробьева С. В.</i> Семантические принципы вхождения заимствований в лексическую систему принимающего языка	35
<i>Денисова Г. Г., Романович Р. Г.</i> Использование материалов для подготовки к TOEFL в учебном процессе	36
<i>Зудова С. А.</i> Тематическое распределение вербализованных постсоветских реалий	37
<i>Ивашикевич И. Н.</i> Некоторые проблемы когнитивной лингвистики на современном этапе развития	38
<i>Кратицкая Н. А.</i> Модели атрибутивной и предикативной посессивности	39
<i>Никитенко Т. В.</i> Аналогичные оценочные изменения в лексике английского языка (на примере модели семантической деривации «искусный ... лукавый»)	39
<i>Перевалова А. Е.</i> Основные причины и виды номинации во французском языке	40
<i>Стрельченко Н. В.</i> Вопросы ассоциаций и стратегий обучения	41

<i>Торжок А. Г.</i> К вопросу об аналитической форме английского глагольного сказуемого	44
<i>Яранцева Т. В.</i> К вопросу о зависимости способа семантизации от расположения слова в лингво-когнитивном тезаурусе	45

СЕКЦИЯ 3 ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Авраменко В. В.</i> Перевод и межкузыковые трансформации	46
<i>Артёмова О. А.</i> Рэпрэзэнтацыя беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай у двухмоўным фразеалагічным тэматычным слоўніку	47
<i>Бартош В. С., Шарупіч Т. С.</i> Особенности стиля и языка	48
<i>Воробьева Т. А.</i> Юридическая лингвистика: проблемы и перспективы	49
<i>Давыдова С. А., Маляревская Ю. А.</i> Лексический аспект перевода комического в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита»	50
<i>Егорова И. В.</i> Грамматическая категория времени и особенности ее проявления в конструкциях эксплицитной модальности (на материале английского и русского языков)	51
<i>Занковец О. В.</i> Стилистическая адаптация при переводе общественно-политического текста	52
<i>Занковец О. В., Павлов Ю. А.</i> Способы передачи компьютерного сленга при переводе с английского языка на русский	53
<i>Караичева Т. В.</i> Адаптация семантико-когнитивных методов при выполнении курсовых проектов по теории и практике перевода на ФМО	54
<i>Ковалёва И. Е.</i> Особенности перевода сложных слов с белорусского языка на немецкий (на материале произведений художественной литературы)	55
<i>Криворот В. В.</i> Закономерности номинации в сфере терминологии	56
<i>Круглик Н. А.</i> К вопросу о переводе причастных конструкций в « <i>Origo regis Jagyelo et Wytholdi ducum Lithuanie</i> »	57
<i>Назмутдинова С. С.</i> Уровневая модель гармоничности при переводе кинодискурсов	57
<i>Остапенко Н. Н.</i> Дифференциация лексической системы терминов в таможенной терминологии	58
<i>Ошева Е. А.</i> Различные виды образности в паремиях (на примере русского и английского языков)	59
<i>Рахуба В. И.</i> Отадэктыўныя номіналізацыі як праяўленне асаблівасцей міравосприятія (на матэрыяле англійскага і рускага языков)	61
<i>Слепович В. С.</i> Калькированный перевод: неизбежное зло эпохи глобализации?	62
<i>Смирнова Е. А.</i> Синкретичные значения придаточных предложений в русском и английском языках	63
<i>Трофименко С. А.</i> Проблема перевода сложных слов с немецкого языка на русский язык	63
<i>Хоменко С. А., Личевская С. П.</i> Курс перевода научно-технической литературы как средство оптимизации иноязычной профессиональной подготовки студентов технического университета	64
<i>Шустова С. В.</i> К вопросу о взаимодействии языка и мышления	65

СЕКЦИЯ 4 ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Андреева Л. С.</i> К вопросу о содержании обучения русскому языку иностранных студентов на юридическом факультете БГУ	67
<i>Бартош В. С., Шарупіч Т. С.</i> Межкузыковые соответствия как средство достижения коммуникативной эквивалентности при переводе	68
<i>Бахун Т. П., Булгакова М. П.</i> Средства языковой экономии в немецком языке	69
<i>Боренко С. Г., Торопова Л. П.</i> Дискуссия как средство усиления мотивации неподготовленной устной речи студентов старших курсов языкового факультета	70
<i>Василевская Т. Е., Тамарина А. С.</i> Межкультурная коммуникация и лингвистика в процессе обучения иностранным языкам	71
<i>Василина В. Н.</i> Эффективные формы и приемы проведения семинарских занятий по теоретической фонетике английского языка	72
<i>Виришч Н. И.</i> Факультатив по иностранному языку — необходимое звено в системе многоуровневой подготовки студентов экономического вуза	73
<i>Вольницева О. В.</i> Дидактические игры в обучении иностранному языку	74
<i>Григорьева Н. К.</i> Повышение мотивации обучения на занятиях по русскому языку как иностранному	75

<i>Дмитриева Э. А.</i> Формы домашнего чтения на современном этапе	76
<i>Ермакович И. А.</i> Методы обучения разговорной речи на иностранном языке	77
<i>Жмудиков М. С., Растисhevская Е. В.</i> К вопросу о значении мотивации к изучению иностранного языка	77
<i>Забавская Т. И.</i> Использование нетрадиционных методов коммуникативного общения на уроке немецкого языка	79
<i>Иванова О. В., Кирильчик Т. К.</i> К вопросу об уровнях формирования диалогического общения	79
<i>Курачек О. Ф., Крупа Н. А.</i> Обучение студентов продвинутого уровня иноязычной лексике	80
<i>Медведева Е. М.</i> Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции студентов	81
<i>Митева Т. П.</i> Проблемы обучения фонетике в неязыковом вузе	82
<i>Моисеев О. И., Василевич Н. И.</i> Современные методы обучения студентов иностранному языку для специальных целей	83
<i>Саранина И. И.</i> Роль самооценки учащихся в обучении иностранному языку	84
<i>Судакова Ю. И.</i> Способы образования цветоаномениваний в испанском языке за счет собственных словообразовательных ресурсов	85
<i>Тамарина А. С.</i> Возможности Интернета для совершенствования знаний по иностранным языкам	86
<i>Тамарина А. С., Харченко Е. А.</i> Использование информационных ресурсов сети Интернет	87
<i>Тимченко М. В.</i> Особенности языковой подготовки экономиста-международника на начальном этапе	88
<i>Томашевич С. Б.</i> К вопросу об обучении устному переводу студентов переводческих факультетов	89
<i>Юнаш М. В.</i> Проблема обучения чтению как мотивированной речевой деятельности	90

СЕКЦИЯ 5 **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ** **И ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ** **ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

<i>Белозерова Е. В.</i> Утверждение и отрицание в испанской разговорной речи	90
<i>Богова М. Г.</i> Бикультурный подход в обучении коммуникативному поведению на иностранном языке	91
<i>Васильева О. В.</i> Цифровые данные в речевых высказываниях специалистов-международников	92
<i>Грицкевич Н. П.</i> Национально-культурный компонент содержания языкового материала в обучении межкультурной коммуникации	94
<i>Дворникова Т. М.</i> Политкорректность в языке	95
<i>Долдодович О. В.</i> О некоторых особенностях преподавания иностранного языка студентам с разным типом темперамента	96
<i>Дубинко С. А., Назарова Г. П.</i> Лингвокультурологические особенности реализации компонентов сравнения в английском языке	97
<i>Зинченко Я. Р.</i> Развитие дискурсной компетенции в рамках компетентностно-деятельностного подхода	98
<i>Маркович А. А.</i> Расширение коммуникативной компетенции студента при реализации дискурсного подхода в преподавании иностранного языка	99
<i>Плащинская Т. З., Шиманский В. И.</i> Тексты анекдотов как источник сведений о языке, культуре и менталитете народа страны изучаемого языка	100
<i>Савицкая І. І.</i> Культуралагічныя лакункі ў міжкультурнай камунікацыі	101
<i>Туркина О. А.</i> Политический конфликт как вид взаимодействия субъектов, вовлеченных в межкультурную деятельность	102
<i>Ухванова-Шмыгова И. Ф.</i> Принципы дискурсного подхода в преподавании иностранного языка: приглашение к дискуссии	103
<i>Фоменок Е. Г.</i> Языковая картина мира субъекта межкультурной коммуникации	104
<i>Цзинь Тао.</i> Сопоставление принципов метафорического переосмысления пространственных отношений как инструмент обучения грамматике иностранного языка	105
<i>Ясюкевич Е. Н.</i> Особенности репрезентации концепта «переживание неудачи» фразеологическими единицами русского и английского языков	106

СЕКЦИЯ 6 ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Тематическое общение как прием интенсификации парно-групповой работы студентов	107
<i>Бубич О. А., Гилевич Е. Г.</i> Аналитико-моделирующие средства как развивающие технологии в обучении иностранному языку	108
<i>Бусел Т. В.</i> Современные мультимедийные технологии в преподавании английского языка	109
<i>Василенко Т. В.</i> Обучение на станциях	110
<i>Грекова Н. В., Храмович Ю. Н.</i> Использование возможностей интерактивной доски в преподавании иностранных языков	110
<i>Гриневич Е. В., Микульчик М. Н.</i> Роль презентации на занятиях по иностранному языку в вузе	111
<i>Дрозд А. Ф., Вдовичев А. В.</i> Телекоммуникационные проекты как форма организации самостоятельной работы студентов	112
<i>Ермошин Ю. А., Алонцева Н. В.</i> Использование компьютерной программы для обучения студентов-лингвистов синхронному переводу	113
<i>Загорская Л. Н.</i> О роли инновационных технологий в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе	114
<i>Зайченко Н. Г., Милая Ю. А.</i> Проектный метод с использованием интернета при обучении иностранному языку на примере проекта «Поиск в сети» / <i>WebQuest</i>	115
<i>Зеленовская А. В.</i> Международные телекоммуникационные проекты как средство формирования социокультурной компетенции студентов	116
<i>Иванова О. В., Черник Н. Н.</i> Обучение студентов экономического вуза профессионально ориентированному общению с использованием кейс-технологии	117
<i>Корневская Л. Б.-И.</i> Повышение мотивации изучения иностранного языка на основе компьютерных телекоммуникаций	118
<i>Кудырко И. В., Трубочкина И. А.</i> Из опыта применения кейс-технологии в обучении профессионально ориентированному английскому языку студентов экономических специальностей	119
<i>Маркосьян Е. И.</i> Использование инновационных (компьютерных) технологий в процессе обучения иностранному языку	120
<i>Минченя С. А.</i> Использование компьютерных технологий в оптимизации управления самостоятельной работой студентов	120
<i>Наталевич О. Г., Вонсович Л. В.</i> Дискуссия как инновационный прием технологии РКМ в области гуманитарного знания	121
<i>Плешко М. М.</i> О преимуществах организации занятий по иностранному языку в форме заседаний дебатного клуба	122
<i>Соловьёва С. В.</i> К вопросу об использовании дебатной технологии на занятиях по иностранному языку в вузе для студентов гуманитарных специальностей	123
<i>Степаненко С. Л.</i> Восприятие грамматического материала иностранными учащимися посредством вербально-визуального воздействия как эффективное средство развития коммуникативных умений	124
<i>Титовец Т. Е.</i> Проектное обучение на занятиях по иностранному языку как средство активизации умений когнитивного менеджмента	126
<i>Хацкевич И. В.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе по иностранному языку	127
<i>Черногузов А. В.</i> Использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам	128
<i>Чернявский А. А.</i> Обучение на «станциях» как инновационная методика обучения иностранным языкам	129
<i>Шабан О. П.</i> Использование Интернета в обучении немецкому языку	130

СЕКЦИЯ 7 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Артёмов В. И.</i> Обучение произносительным навыкам для эффективной межкультурной коммуникации	131
<i>Баценко И. В.</i> Стратегии обучения переводу специального текста	131
<i>Боярская А. О., Педко Л. В.</i> Обучение студентов специальности «международные перевозки» ведению деловой документации	132

<i>Васюкова О. И., Долгорукова А. И.</i> ЕАР на этапе обучения в аспирантуре неязыкового вуза	133
<i>Видишева С. К.</i> Специфика профессиональной лингводидактики	134
<i>Гирина А. Ч.</i> Использование риторических моделей в обучении деловой монологической речи студентов специальности «Международное право»	135
<i>Гомза С. Х.</i> Иностранный язык в научно-исследовательской работе студентов как аспект профессионально ориентированного обучения	136
<i>Дорошка И. А.</i> <i>Mosk Trial</i> (инсценированный судебный процесс) как эффективный метод обучения иностранному языку студентов юридических специальностей	137
<i>Дрозд А. Ф., Лаптева Н. Е.</i> Интегрирование иностранного языка в систему профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов	138
<i>Дублянский В. И.</i> Лингвистические основы грамматических трансформаций при переводе	139
<i>Иванюк Н. В.</i> Индивидуализация процесса профессионально ориентированного обучения иностранным языкам	139
<i>Кириллова Т. Д.</i> «Меланхолия культуры» в творчестве Орхана Памука	140
<i>Корзун И. Н., Белицкая Е. А.</i> Этапы внедрения европейских стандартов лингвистического образования в высшей школе	141
<i>Крауле Т. П.</i> Обучение устной презентации с учетом межкультурного фактора	142
<i>Крель Л. А.</i> Самостоятельная работа студентов как один из способов интенсификации учебного процесса в неязыковых вузах	143
<i>Кривонос Е. А.</i> Создание и применение баз знаний в процессе работы над языком специальности	144
<i>Лавникович Н. С.</i> К проблеме мотивации в обучении	145
<i>Лаптинская Л. С.</i> Использование кейс-метода на занятиях английского языка	146
<i>Литвиненко О. Л.</i> Ошибки в устной речи студентов и методы их коррекции	148
<i>Луцинская О. В.</i> Обучение иноязычной письменной коммуникации студентов-журналистов с учетом принципа поэтапного обучения	149
<i>Макарова Е. В.</i> Написание и презентация научного сообщения как составная часть профессионально ориентированного обучения английскому языку	150
<i>Мезяк Н. Г.</i> Формирование мотивации у студентов неязыковых специальностей при обучении английскому языку	151
<i>Новик Н. А.</i> Внутрислоговая вариативность длительности гласных в английской спонтанной речи	152
<i>Новик Н. А.</i> Лингвострановедение и изучение иностранного языка в БГЭУ	153
<i>Полещук О. Г.</i> Ризоматическое развертывание ЛСП глаголов восприятия испанского языка	154
<i>Романенко М. А.</i> О роли терминологической лексики в формировании тезаурусного уровня профессиональной языковой личности студента-инофона	155
<i>Савченко Г. П.</i> <i>ESP</i> как стратегия построения курса английского языка (<i>general English</i>)	156
<i>Хоменко Е. В.</i> Комплексный подход к анализу жанровых разновидностей научного текста: типологический и прагматический аспекты	156
<i>Черкас В. В.</i> Формирование профессионально-языковой компетенции у студентов неязыкового вуза	158
<i>Шибко Н. Л.</i> Коммуникативная направленность формирования профессиональной компетенции будущего преподавателя РКИ	159
<i>Шульга О. К.</i> Возможности обучения профессиональному языку студентов-психологов	160

СЕКЦИЯ 8 МИРОВАЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА: ДИНАМИКА, ТИПОЛОГИЯ

Подсекция 1 ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

<i>Бабкова Н. М.</i> П'еса Ї. Б. Ейтса «Словы на вакне»: герменеўтыка сэнсаў	161
<i>Борисевич Е. В.</i> Экспрессивные дериваты в восточно- и западнославянских переводах Библии: узус и культура	162
<i>Бутырчык Г. М.</i> Канцэпцыя <i>self-</i> у Б. Франкліна, Ф. Дугласа, Р. У. Эмерсана	163
<i>Зезюлина Ю. О.</i> Гипотеза иерусалимского происхождения рукописей Мертвого моря	164
<i>Константинова А. К.</i> Библейские аллюзии в поэме Т. С. Элиота «Бесплодная земля»	165
<i>Кучеровская-Марцевая В. И.</i> Человек и история в романе Антонио Табуки «Тристан умирает»	166
<i>Лустач Е. С.</i> Библейские аллюзии в поэме У. Блейка «Бракосочетание Неба и Ада»	167
<i>Лебедев С. Ю.</i> Особенности нарратива художественно-философской прозы В. В. Розанова	168
<i>Лявонова П. І.</i> Пра літаратурную адукацыю ў кантэксце культуры	169
<i>Остатук С. И.</i> Реализация идеи гетерогенного общества в романе К. Воннегута «Синяя борода»	171

Полиенко З. В. Изучение художественной литературы как одной из составляющих процесса формирования «вторичной языковой личности» обучаемого (из опыта работы)	172
Синило Г. В. Концепт «человек» в осмыслении Экклесиаста	173
Супранкова Т. С. Фаўсцiянскія матывы ў лірыцы Ул. Караткевіча	174
Шода М. Ю. Эвалюцыя аўтабіяграфізму ў прозе Ч. Мілаша	175
Шукевич П. С. Соотношение библейского и языческого миров в «Сильмариллионе» Дж. Р. Р. Толкина	176

Подсекция 2 ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

Андриенко Е. В. Современная белорусская семья и архетип Матери	177
Борейко Н. А. Массовая культура в исследованиях Франкфуртской школы	178
Булахова М. И. Влияние феминистских идей на киноискусство белорусского андеграунда	179
Вишнякова В. П. Формирование единого целостного пространства в культуре ФРГ начала XXI в.	180
Воронович И. Н. Концепция культуры В. С. Степина	181
Дзятчык М. І. Нацыянальныя і дзяржаўныя сімвалы Францыі: праз стагоддзі ў сучаснасць	182
Забалотная І. У. Асэнсаванне Другой сусветнай вайны ў выяўленчым мастацтве Беларусі і ЗША	184
Кобрина Е. М. Воспитательный аспект преподавания иврита студентам культурологических специальностей	185
Лень Ю. А. Канцэптуальныя падставы беларускага паставангарду	186
Могиленских Н. П. Особенности коммуникативной тактики «совет» в американских, российских и белорусских женских журналах	187
Раввич Е. А. Осмысление Катастрофы европейского еврейства в протестантизме	188
Урбан Г. І. Абгрунтаванне выкарыстання паняцця «міфалагема жанчыны» ў даследаванні культуры	189
Усовская Э. А. Стратегия кросскультурных исследований в ситуации изменения культурных паттернов (М. Мид)	190
Шульга Н. В. Редупликация в названиях блюд и наименованиях продуктов питания	191

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Воевода Е. В., Московский государственный институт международных отношений (Университет)

Динамичные процессы развития и модификации системы международных отношений и расширение международных контактов на государственном и региональном уровнях обусловили изменение требований к уровню и качеству профессиональной языковой подготовки специалистов-международников, которая отличается необходимостью обучать студентов не только профессиональным умениям и навыкам, но и готовности принимать решения и брать на себя ответственность за них, при этом осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов, обуславливающих ведение переговоров.

Анализ современных требований к уровню языковой подготовки специалистов-международников и опыта преподавания иностранных языков в МГИМО показал, что составляющими профессиональной языковой подготовки (блок 1) являются: 1) развитие профессионально значимых компетенций; 2) языковая профессионализация; 3) подготовка к межкультурной коммуникации; 4) использование инновационных образовательных технологий. Реализация первых трех составляющих означает изменение содержания языковой подготовки специалистов-международников, изменение приоритетов в преподавании иностранного языка, использование лингвострановедческого материала на всех этапах обучения. Реализация четвертой составляющей изменяет форму подачи материала преподавателем и форму презентации изученного материала студентом, методы и технологии обучения. Наиболее адекватным поставленным дидактическим задачам является компетентностный подход. Профессиональная языковая подготовка специалистов-международников — целенаправленный процесс формирования компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке, через обучение иноязычной культуре во всех ее проявлениях, а также как результат этой деятельности. Сформированность компетенций является критерием оценки качества профессиональной языковой подготовки специалиста-международника.

Профессионализация (ранняя — младшие курсы, основная — 3—4 курсы, углубленная — магистратура) рассматривается как процесс формирования системного набора профессионально значимых компетенций, который нарастает по мере обучения. Для формирования профессионально значимых компетенций в языковой подготовке используются инновационные образовательные технологии (интерактивные лекционно-семинарские курсы, ролевые и деловые игры, студенческие конференции и «круглые столы», разбор конкретных ситуаций/ кейс-анализ, разработка студенческих групповых проектов, информационные коммуникационные технологии), способствующие оптимизации учебного процесса, повышающие мотивацию студентов, способствующие формированию профессиональной идентичности и мировоззренческой позиции. Обучение специалистов-международников иностранному языку обеспечивает подготовку к межкультурной коммуникации. Способность к межкультурной коммуникации означает наличие лингвосоциокультурной компетентности, которая формируется на основе ряда компетенций, в первую очередь — коммуникативной, лингвострановедческой, лингвистической и аналитической.

Отсутствие естественной языковой среды требует создания учебной профессионально-языковой коммуникативной среды для специалистов-международников, позволяющей осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию с учетом профессиональных интенций на базе специально отобранных ситуаций речевого общения и экстралингвистических факторов. В основе учебной профессионально-языковой коммуникативной среды лежат следующие составляющие (блок 2): 1) заказ государства, определяющий содержание обучения; 2) учебные материалы, отобранные с учетом профессиональной направленности обучения и лингвострановедческой составляющей; 3) преподавательские кадры, прошедшие переподготовку и знакомые со спецификой языковой работы специалистов-международников. Преподаватели должны владеть не только языковыми, но и базовыми профильными знаниями для осуществления языковой профессионализации, фоновыми знаниями в области иноязычной культуры для подготовки студентов к межкультурной коммуникации. Специфика переподготовки педагогических кадров состоит в повышении лингвистической квалификации для преподавателей с профильным образованием и профильной — для преподавателей с языковым образованием.

Таким образом, мы имеем два блока составляющих, при этом закономерностями процесса профессиональной языковой подготовки специалистов-международников являются: взаимосвязь между составляющими двух блоков и их взаимообусловленность; усложнение задач от младших курсов до магистратуры; изменение конфигурации дисциплин от курса к курсу с нарастанием доли языка специальности к 4 курсу при сохранении всех составляющих профессиональной языковой подготовки в учебном процессе. Единый критериально-оценочный комплекс позволяет осуществлять поэтапный мониторинг качества сформированности профессионально значимых компетенций, необходимых для работы в международной среде. Выпускной экзамен является квалификационным, ориентированным на внешнего потребителя — Министерство иностранных дел.

МЕТАКОММУНИКАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГА: СОЦИОРОЛЕВОЙ АСПЕКТ

Задворная Е. Г., Минский государственный лингвистический университет

Понятие метакоммуникации относится к числу наиболее употребляемых и достаточно вариативно интерпретируемых в современной лингвистике. Это вполне объяснимо: используя любые метакоммуникативные ходы, мы не только осуществляем ситуативную, синонимичную коррекцию речевого поведения, но и актуализируем ту систему координат, в рамках которой осуществляется, регулируется и оценивается вся наша речевая деятельность. При этом важно подчеркнуть, что если при овладении родным языком и нормами речевого поведения, принятыми в собственной культуре, построение этой системы координат проходит в относительно спонтанном и имплицитном режиме проб и ошибок, то при обучении иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированном, эту систему необходимо конструировать эксплицитно, целенаправленно и последовательно, учитывая как национально-культурные, так и социоролевые особенности коммуникативной ситуации.

Каким же образом влияют на характер метакоммуникативных речевых ходов социально-ролевые характеристики коммуникантов? Здесь можно выделить несколько любопытных тенденций.

1. Обусловленная социоролевыми факторами фильтрация определенных видов МКРД.

Под фильтрацией здесь вслед за представителями французской школы анализа дискурса (М. Фуко, П. Серио, Ж.-Ф. Лиотар) понимается система ограничений (от полной невозможности до относительно невысокой частотности), накладываемых на производство определенных высказываний (в данном случае метакоммуникативных) в силу социоролевых диспозиций коммуникантов. Так, например, в речи коммуникантов с относительно низким статусом такая тактика регулирования коммуникативной инициативы, как запрет на инициативу (ср. ходы типа *Помолчи, пожалуйста* или *Я не хочу больше это слушать*), встречается в несколько раз реже, чем в речи коммуникантов с относительно высоким статусом. Примером гендерно обусловленной количественной фильтрации могут служить выразительные количественные расхождения в использовании в мужской и женской речи метакоммуникативных делимитативных сигналов: если в женской речи преобладают ситуативные сигналы и сигналы эмоциональной усталости, то для мужской характерны сигналы содержательной законченности и волюнтаристические делимитативные сигналы (в терминологии И. Н. Борисовой).

2. Различия в вербальном оформлении метакоммуникативных речевых ходов.

Данный вариант воздействия на метакоммуникативные речевые действия социоролевых факторов наблюдается в использовании такой тактики, как навязывание коммуникативной инициативы. В принципе к этому коммуникативному приему прибегают коммуниканты с любым статусом (т.е. выраженных количественных предпочтений здесь не наблюдается) При этом если в речи «высокостатусных» коммуникантов обычно представлены достаточно авторитарные варианты навязывания инициативы (типа родительских *Так, быстро объясни мне...; Я жду; Ты будешь отвечать или нет?*), то в речи коммуникантов с относительно низким статусом — гораздо более мягкие его формы (ср. в детской речи: *Ну, мам, ну скажи, ну пожалуйста...*). Очевидно, что в обоих случаях коммуникативные интенции идентичны (говорящий стремится передать коммуникативную инициативу адресату, преодолевая его сопротивление), но средства реализации этой интенции отличаются весьма существенно.

3. Совмещение количественной фильтрации и различий в оформлении.

Такая ситуация наблюдается для метакоммуникативных сигналов, направленных на мониторинг истинности предшествующего высказывания и/или искренности партнера. Во-первых, метакоммуникативные ходы данного типа более характерны для речевого поведения коммуникантов с относительно высоким статусом, причем представлены в достаточно широком тактическом репертуаре (например, в адресованной детям речи взрослых реализуются и уточняющие переспросы, эксплицирующие возможность неискренности партнера: *А ты, часом, не врешь? А ты правду сказал?*, и прямые уличения во лжи: *Врешь! Как не стыдно обманывать! Не лги!*, и побуждения *Перестань сочинять, Прекрати выдумывать*), в то время как в детской речи фиксируются почти исключительно переспросы-уточнения, причем в ином вербальном оформлении, нежели у взрослых (в речи детей такие уточнения реализуются при помощи клише типа *А точно? А правда? Честно?*).

Приведенные наблюдения позволяют утверждать, что исследование метакоммуникации дает возможность не только проникнуть в организационную сущность диалога и механизмы функционального контроля над диалогическим общением, но и, что не менее важно, — возможность более точной, более глубокой нюансировки оттенков социальных аспектов коммуникативного взаимодействия.

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТА

Тригубова Л. А., Минский государственный лингвистический университет

Постоянно повышающиеся требования к содержанию и организации преподавания иностранных языков в стране определяют повышенные требования к непрерывному профессиональному росту педагогических кадров. Никакие преобразования не будут эффективны и даже возможны, если не позаботиться о преподавателе, его языковом и методическом мастерстве, способности к творчеству, самообразованию и адаптации к быстро меняющейся образовательной ситуации, способности к корректировке существующих и разработке новых форм, приемов, технологий обучения.

Собственный опыт и анализ мнений студентов позволяют сделать вывод о типе и образе успешного преподавателя. Это человек, у которого на первом месте стоит студент и его индивидуальность, для кого творческий поиск решения проблемы важнее устоявшихся правил и стереотипов. Это человек понимающий, гибкий, терпеливый, с хорошим чувством юмора, изобретательный, творческий. Ему присуще огромное желание поделиться своими знаниями и опытом, владение множеством приемов, как сделать это увлекательно и эффективно, и важно — умение научить студента приобретать новое знание, планировать свою деятельность и самостоятельно себя оценивать. Физический и эмоциональный комфорт на занятии тесно связан со способностью успешно учиться и успешностью обучения. В учебных группах обязательно присутствуют и энергичные, и немногословные студенты, и ранимые, глубоко переживающие малейшие языковые неудачи, и педантичные, которым необходим языковой комментарий преподавателя по любому вопросу, и несдержанные, склонные к конфликтам. Все ли мы одинаково успешно справляемся с функциями эксперта языковых знаний, консультанта, организатора совместной деятельности, языкового партнера, создателя индивидуальных программ обучения и благоприятных психологических условий для усвоения иностранного языка?

Являясь основой профессионального мастерства преподавателя, его способность к самообразованию и творчеству может быть развита лишь при условии его систематического привлечения к различным формам повышения квалификации и исследовательской деятельности. Рассмотрим, как реализация функций повышения квалификации влияет на качество работы преподавателей иностранных языков, на качество преподавания, а, следовательно, на качество владения студентами иностранным языком. Во-первых, любая программа повышения квалификации в зависимости от ее тематики способствует приращению новых языковых и методических знаний, навыков и умений. Преподаватели вузов получают информацию о современных социальных и информационных технологиях обучения иностранным языкам, овладевают новыми технологиями и методическими приемами для реализации в учебных условиях.

Функция восстановления, которая понимается широко как языковая и методическая, так и психолого-педагогическая, состоит в воспроизводстве тех знаний и умений, которые по разным причинам (отсутствие самообразования, возрастные особенности памяти, реализация лишь ограниченного объема языковых знаний в процессе преподавания и др.) утрачены в процессе профессиональной деятельности.

Для части преподавателей повышение квалификации означает исправление устоявшихся представлений и стереотипов в преподавании. Особенно ярко это проявляется у педагогических кадров со стажем, когда сложившийся авторитарный стиль или традиционное обучение объективно приходят в противоречие с современными требованиями повышения субъектного статуса студентов.

В ходе повышения квалификации у преподавателей появляется также возможность сверять собственные педагогические наблюдения и методические находки с передовой вузовской методической наукой и практикой. Это, по отзывам слушателей, вселяет оптимизм и уверенность в своих силах. Огромное положительное воздействие имеет индивидуальное консультирование ведущими специалистами лингвистического университета.

Особо следует отметить функцию изучения и распространения передовых идей и опыта, создания инициатив, формирования инновационной образовательной среды. Во время повышения квалификации слушателям предоставляется возможность представить одну из собственных методических разработок или наиболее эффективный методический прием. Интересный опыт преподавателей из разных учебных заведений становится достоянием всех слушателей, стимулирует собственный методический поиск, мультипликацию передового педагогического опыта высшего образования в широкую образовательную практику.

Значительный интерес для нас как организаторов повышения квалификации имеет обратная связь, выявление и систематизацию потребностей в образовательных услугах и их содержании на этапе дополнительного профессионального образования. С одной стороны, это позволяет корректировать содержание и формы повышения квалификации преподавателей вузов, с другой, учитывать особенности практики преподавания иностранных языков различных высших учебных заведений в подготовке специалистов в высшей школе и магистратуре. С этой точки зрения повыше-

ние квалификации способствует изменениям, происходящим по заказу дополнительного образования в системе высшего образования, а, значит, является в определенной степени движущей силой его развития.

Функция, которая видится крайне важной, но пока не полностью реализованной, — опережение и прогнозирование последующего опыта профессиональной педагогической деятельности в соответствии с происходящими изменениями в высшем образовании. Трудности реализации функции опережения вызваны, в первую очередь, тем, что преподаватели, работающие на повышении квалификации, не всегда и не в полной мере представляют задачи, содержание и специфику работы преподавателей иностранных языков в неязыковых вузах.

Постоянный анализ и учет потребностей преподавателей иностранных языков стимулировал разработку в последние годы значительного количества новаторских целевых программ повышения квалификации по той или иной актуальной проблеме языкового образования, которые пользуются возрастающим спросом и авторитетом. Например, современные социальные технологии обучения, психология усвоения иностранного языка, коммуникативно-ориентированное обучение грамматике, компетентностный подход в преподавании, особенности обучения межкультурной коммуникации в процессе преподавания страноведения, теоретические и практические проблемы перевода, обучение английскому языку для международного делового общения, современные тенденции в английском произношении и многие другие. За три года 19 преподавателей иностранных языков факультета международных отношений БГУ повысили свою квалификацию в МГЛУ, 16 человек стажировались на кафедрах лингвистического университета.

Повышение квалификации преподавателей иностранных языков все чаще организуется с учетом образовательных потребностей конкретных учебных заведений, конкретного преподавателя, в том числе на базе учебных заведений. Только современные и своевременно предложенные темы могут реально положительно повлиять на качество образовательного процесса. За последние два года проведено 8 выездных программ по заявкам высших учебных заведений.

Своей основной задачей мы считаем формирование мотивации педагогических кадров к постоянному профессиональному росту, разработку и внедрение разнообразных, гибких форм повышения квалификации, создание больших возможностей преподавателям для их профессионального выбора. Мы уверены, что стратегия и тактика развития дополнительного языкового образования должна выработаться только вместе со всеми его участниками. В МГЛУ был проведен круглый стол по проблемам повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов, участники которого обсудили вопросы непрерывного профессионального языкового образования и высказали предложения по его оптимизации: при разработке содержания программ повышения квалификации более тщательно учитывать специфику направляющего учреждения образования, опыт преподавателей; главное внимание обращать на языковую и методическую составляющие в содержании программ повышения квалификации; привлекать к повышению квалификации преподавателей всех иностранных языков, преподаваемых в республике; развивать дистанционные формы повышения квалификации, сочетать очную и заочную формы обучения; активнее развивать повышение квалификации по запросам учебных заведений на их базе; руководству факультетов и вузов создавать необходимые условия для непрерывного профессионального образования преподавателей; организовывать изучение опыта использования новых технологий преподавания иностранных языков и его распространение и внедрение в образовательную практику; активизировать научные исследования по проблемам повышения квалификации с целью определения обоснованных педагогических рекомендаций и перспектив его развития.

Перспективными были признаны такие направления, как диагностика эффективности повышения квалификации и форм итоговой аттестации, моральное и материальное стимулирование преподавателей-новаторов, внедряющих новые технологии преподавания иностранных языков, авторов учебно-методических пособий и разработок, изучение и анализ положительного зарубежного опыта повышения квалификации для возможного использования в отечественной практике.

В настоящее время система повышения квалификации педагогических кадров позитивно изменяет темпы своей деятельности, расширяет ее направления, стремясь соответствовать требованиям новой образовательной ситуации в стране. Есть существенная положительная динамика в отношении и оценке преподавателями иностранных языков эффективности различных программ повышения квалификации, что отмечается в их отзывах. Повышение квалификации начинает рассматриваться в качестве ведущего образовательного направления, по отношению к которому первоначально полученное лингвистическое образование понимается как его основное условие и предпосылка.

Обращают на себя проблемы и противоречия, проявляющиеся в сфере повышения квалификации кадров по иностранным языкам, от скорейшего решения которых во многом зависит успех преобразований в языковом образовании в целом. Приведем некоторые из противоречий, выявленные на основании опыта организации повышения квалификации преподавателей иностранных языков в МГЛУ, проведения исследований и опросов слушателей:

— между условиями, в которых проходила подготовка педагогических кадров и новой образовательной парадигмой;

- между условиями, в которых осуществляется повышение квалификации и в которых преподаватели в дальнейшем будут использовать полученные знания, навыки и умения;
- между потребностью в специалистах, владеющих современными технологиями обучения, и сопротивлением ряда преподавателей новым требованиям;
- между необходимостью эффективного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах и отсутствием системы подготовки преподавателей для такой работы;
- между требованиями готовить студентов к межкультурному и профессиональному общению и реальной ограниченной способностью и готовностью преподавателей обучать иностранным языкам с учетом этих требований.
- между возрастающими образовательными потребностями преподавателей и ограниченными временными возможностями в их удовлетворении;
- между высокими ожиданиями педагогических кадров в получении готовых рецептов и реальным содержанием и эффективностью программ повышения квалификации;
- между декларацией личностно-ориентированного подхода в повышении квалификации и трудностями в удовлетворении запросов конкретного преподавателя с учетом опыта работы;
- между потребностью в обучении иностранным языкам в контексте требований межкультурной коммуникации и недостаточного уровня иноязычной коммуникативной культуры у педагогических кадров.

Ряд противоречий проявляются на уровне конкретных участников образовательного процесса: между целями, потребностями обучающихся и направивших их учебных заведений; между возрастающими образовательными потребностями и ограниченными временными возможностями в их удовлетворении; между объемом и сложностью нового знания и зачастую ограниченными возрастными возможностями его усвоения; между высокой мотивацией в освоении нового знания и неумением рационально и эффективно учиться.

Приведенные и другие противоречия представляют собой объективное столкновение возникающих в реальной жизни тенденций, отражаются в представлениях и действиях субъектов, участвующих в организации и реализации повышения квалификации. Критическое осмысление причинной обусловленности противоречий различного уровня и содержания, нахождение адекватных путей их разрешения и снятие с помощью создания необходимых условий есть важнейшая задача теоретического исследования, управления и педагогической практики повышения квалификации.

Новые знания, мотивация к их постоянному обновлению и умения, необходимые для этого, становятся решающим фактором устойчивого развития человека, образования и общества. Преподаватель не должен терять свою способность учиться. Важна открытость новому, умение слушать и слышать людей, понимание, что он не истина в последней инстанции и признание собственных ошибок не уронит его профессионального достоинства, а только укрепит.

Таким образом, система повышения квалификации призвана реализовать социальный заказ на высококвалифицированные педагогические кадры, способные осуществлять новые подходы в языковом образовании на различных образовательных уровнях в образовательных учреждениях разного типа с различными категориями обучающихся.

СЕКЦИЯ 1 ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

АПЕЛЛЯЦИЯ К АВТОРИТЕТУ КАК СРЕДСТВО УБЕЖДЕНИЯ В СУДЕБНОМ ДИСКУРСЕ БЕЛАРУСИ

Гладко М. А., Минский государственный лингвистический университет

Апелляция к внешней для адресата и адресанта инстанции, которая рассматривается как достоверный источник знания или нормы, является распространенным приемом в судебной речи. Аргумент к авторитету имеет силу логического довода, и в то же время является психологическим доводом, который обладает внушающей силой. Апеллируя к авторитету, говорящий как бы вводит в обсуждение вопроса еще одного незримого участника, который становится гарантом правильности защищаемого тезиса. Со стороны психологии воздействия апелляция к третьей уважаемой стороне спасает оратора от обвинений в субъективизме.

В данной работе апелляция к авторитету рассматривается на основе заключительных речей белорусских адвокатов XX—XIX вв. В них аргумент к авторитету представлен несколькими разновидностями в зависимости от авторитетной инстанции, к которой апеллирует судебный оратор. На основе результатов анализа были выделены следующие типы аргументов к авторитету:

- аргумент-ссылка на специалиста;
- аргумент-ссылка на аудиторию;
- аргумент-ссылка на общественное мнение;
- аргумент-ссылка на известных людей;
- аргумент-ссылка на известные произведения.

Аргумент-ссылка на специалиста представляет наиболее рационализированную форму аргумента к авторитету. Профессиональная оценка, экспертиза, проведенная специалистом, существенны в целях нахождения истины в судебном заседании.

Формой текстовой реализации аргумента к специалисту в судебной речи является косвенное цитирование выводов, заключений экспертов:

В своем заключении эксперт пришел к выводу, что Горовенко нарушил Инструкции 234б. В этой части защита обращает внимание на то, что заключение эксперта не является бесспорным доказательством.

Аргумент-ссылка на аудиторию используется в качестве вспомогательного психологического аргумента, подкрепляющего рациональные аргументы. Привлечение аудитории в качестве авторитетной инстанции помогает оратору объединиться с ней, поскольку в собственном опыте слушателей оратор находит то, что подтверждает его идеи. Особенностью этого аргумента в судебной речи является обращение с личным местоимением мы, которое помогает белорусскому оратору подчеркнуть совместность обсуждения: Все мы помним, как подсудимый доброжелательно говорил о председателе колхоза. Упоминание того, что слушатели видели (наглядный материал), слышали (показания), чему были очевидцами, добавляет убедительности речи оратора, так как это уже не является его субъективным мнением, а собственным опытом аудитории. Данная разновидность аргумента к авторитету используется в качестве эмфатического средства, акцентирует внимание аудитории на определенном факте.

Аргументы, апеллирующие к общественному мнению, мнениям и именам известных людей, к известным произведениям, основаны на прецедентных феноменах. Аргументы, содержащие прецедентные феномены, логически связаны с другими аргументами, вытекают из них, либо задают основополагающую, ключевую тему судебной речи. Например, белорусский адвокат начинает свою речь с аргумента-ссылки на философское произведение и этим задает основную аргументную защиту — потерпевшая сама виновна в неуважительном отношении к себе. *Известный французский философ Денни Дидро писал: «Когда мужчины неуважительно относятся к женщине, это почти всегда показывает, что она первая заблудилась в обращении с ними».*

В речах белорусских адвокатов частотными являются аргументы, содержащие прецедентные феномены из фольклора и прецедентные феномены из философских произведений. Использование данного типа аргументов-прецедентов помогает оратору сократить коммуникативную дистанцию между ним и аудиторией, делает аргументацию более приближенной к жизни, наглядной и, соответственно, экспрессивной. *Подсудимый при этом должен был бы рассуждать примерно так: «Трактор останавливаю, но мотор глушить не буду, и, как только председатель начнет вытаскивать из кабины лесника, ... рвану с места». В народе это называют вить веревки из песка.*

Произведения философов обладают большим аргументативным потенциалом, видимо, в силу их большей авторитетности для профессиональной, высоко образованной аудитории (см. пример выше).

Подводя итог, отметим тот факт, что в судебных речах Беларуси наибольшей частотностью, а, следовательно, и убедительной силой обладают аргументы с прецедентными текстами (не прецедентными именами), в которых аргументативным потенциалом обладает тема, смысловая, содержательная насыщенность текста.

ПОДГОТОВКА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СПЕЦИАЛИСТОВ

Дементьева Т. Г., Минский государственный лингвистический университет

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции специалистов, то есть формирование практических навыков и умений, которые обеспечивают развитие этнокультурной восприимчивости индивида, его способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных этнокультурах — одна из главных задач, стоящих перед преподавателем системы последипломного образования. Достаточный уровень коммуникативной компетенции позволит осуществлять общение в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Обучающиеся смогут адекватно реализовать коммуникативное намерение посредством диалогических и монологических высказываний на достаточно знакомую тему.

Социокультурная компетенция подразумевает знание слушателями национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этики, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с ними. Включение социокультурной компетенции в значительной степени расширило объем и содержание практического аспекта за счет лингвострановедческой составляющей. Оно стало увязываться с умением коммуникантов вступать в равноправный профессиональный диалог с носителями изучаемого языка с позиции не только языковой адекватности средств, но и знания культурных реалий, что не менее важно для успешной коммуникации.

Основой развития межкультурной компетенции является культурологический подход, в контексте которого актуализируется педагогическая и культурная антропология, изучающая способность человека развивать культуру через межличностное общение, диалог культур и профессиональные контакты. В реальной ситуации общения с носителем языка часто возникает культурный барьер, даже при условии грамматически правильной речи. Он связан с различиями в нормах вербального и невербального поведения, то есть с неадекватными фоновыми страноведческими знаниями участников общения. Межкультурная коммуникация требует взаимопонимания, а не только понимания сказанного и умения реагировать на услышанное.

Иностранный язык дает возможность свободного приобщения к истории, культуре, традициям другого народа. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка в широком смысле слова, их образа жизни, национального характера и менталитета, так как культурно-национальное мировоззрение воплощается в лексике, а также в грамматическом строе соответствующего языка.

Приведем в качестве примера организацию Праздника франкофонии на уроке французского языка в группе слушателей 2-го года обучения факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК УО «МГЛУ».

Французский является одним из шести официальных языков ООН. Международный день Франкофонии — праздник всех, говорящих по-французски, а также всех, изучающих и любящих французский язык. Международная Организация Франкофонии представлена на всех пяти континентах. Она нацелена на распространение французского языка и на защиту культурного разнообразия.

Каждый слушатель группы выбрал одну франкофонную страну. В списке таких стран оказались Франция, Швейцария, Люксембург, Монако, Корсика, Кот-д'Ивуар, Бельгия, Канада, Марокко. Информация была взята из аутентичных источников и из Интернет-сайтов. Большинство слушателей представили мультимедийную презентацию выбранной страны, показав историю, культурные традиции, взгляды на жизнь, образ жизни носителей французского языка. Слушатели не обошли стороной кулинарные традиции Швейцарии, лингвистические особенности французского языка Канады, замки Люксембурга, исполнительское мастерство ведущих артистов и певцов данных стран. Урок получился чрезвычайно информативным и отразил реальные потребности учащихся в получении лингвострановедческих знаний, связанных с организацией культурных связей с носителями языка, а также с необходимостью лучше понять систему ценностей и нормы поведения людей иной культуры.

Обучение иностранному языку с помощью лингвострановедения способствует воспитанию взаимопонимания и терпимости по отношению к чужой культуре, уважительному отношению к другому народу и его обычаям, а также повышает мотивацию изучения иностранного языка. Знакомая взрослых обучающихся с национальной культурой разных стран, преподаватель направляет их внимание на родную культуру, так как межкультурной коммуникации нельзя обучать через изучение языка и культуры только страны изучаемого языка. Сопоставление с собственной культурой и языком помогут понять чужую культуру.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР В ЭКСПЛИКАЦИИ ИМПЛИКАТУР ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Дубинко С. А., Белорусский государственный университет

Известный в лингвистике тезис о том, что мы говорим не все, что хотим сказать, и говорим намеками, сам по себе чрезвычайно важен. Д. Гордон и Дж. Лакофф выдвинули даже «постулат смягчения коммуникативного намерения» как общий принцип языковой коммуникации. Более того, есть указания, что слушатели могут быть оскорблены, если им сообщают чрезмерно большое количество языковой информации. Основная же задача коммуникативной лингвистики состоит именно в том, чтобы выяснить, на что и как мы «намекаем», чтобы выразить то или иное коммуникативное задание.

Предложениям естественного языка присуща изначальная неэксплицированность смысла вследствие неполноты фразовой или эллиптической — презумпции и неполноты сферфразовой — пресуппозиции. Целесообразно разграничивать информационную неполноту и информационную неопределенность текста и несомого им сообщения.

Изучение роли фоновых знаний в экспликации имплицатур, отношения эксплицированных пресуппозиций к имплицированным в значительной степени могут способствовать описанию национально-культурной специфики речевого общения и выявлению закономерностей перевода.

Одной из центральных проблем перевода является достижение адекватности исходного и переводного текстов, т. е. достижение инвариантности содержания оригинала и перевода.

Концепция эквивалентности и адекватности связана с максимами языковой кооперации Г. Райса, в частности, с максимами релевантности и количества. Нарушение одной из максим ведет к тому, что получатель, помимо условных имплицатур — прагматических выводов, связанных с языковой традицией, — извлекает еще и коммуникативные имплицатуры.

Для английского языка правильное восприятие переводчиком имплицитной информации особенно актуально, так как именно для этого языка характерна тенденция к имплицитности, когда значительная часть информации остается за пределами собственно сообщения.

Некоторые определения имплицитной информации ориентированы на логику — это более узкое понимание имплицитности. Некоторые авторы называют имплицитной всю «скрытую» информацию коммуникативного акта, считая, что скрытые смыслы образуют внутри системы языка обширную динамическую систему. Большинство исследователей согласны в том, что имплицитными являются компоненты содержания, которые не заложены в структуре предложения, а вычитываются слушателем в высказывании, причем достаточно однозначно, исходя из контекста и коммуникативных постулатов.

Существуют различные классификации имплицитных. Наиболее приемлемой для практики перевода представляется классификация имплицитных, исходящая из их отношений с элементами языка, поскольку наряду с имплицитами, которые не могут быть «предсказаны» (пресуппозиции), обладающие свойством неустраняемости, и другие неассертивные компоненты смысла), существуют имплициты, которые в определенной степени поддаются исчислению, поскольку в процессе употребления закрепляются за той или иной языковой структурой. Последние представляют собой узнаваемые имплициты. Те элементы скрытого смысла, которые связаны только с конкретной ситуацией общения или социокультурным фоном, являются конвенциональными, или ситуативными имплицитами и, в свою очередь, подразделяются на прагматические и культурно-ассоциативные.

Культурно-ассоциативные имплициты непосредственно связаны с фактическими знаниями и являются принадлежностью культурной традиции общества. При обучении переводу этим знаниям не всегда уделяется должное внимание. Американский исследователь Лоуренс Боутон, проводивший анализ понимания культурных имплицитов иностранными студентами, обнаружил, что даже проведя три года в стране и понимая все слова во фразе, студенты не могли правильно определить ее смысл.

При передаче имплицитов перед переводчиком обычно стоят две задачи: 1) правильно воспринять скрытый смысл; 2) решить, есть ли необходимость его экспликации. Для культурно-ассоциативных имплицитов особенно актуально второе. Однако довольно часто неверное восприятие высказываний, в смысловой структуре которых содержится подобная имплицитная, ведет не только к ее потере, но и к появлению новых имплицитов, искажающих смысл оригинального текста.

Еще одним важным критерием должен быть учет наличия или отсутствия у адресата перевода необходимых фоновых знаний, т. е. критерий успешного функционирования переводного текста в культуре переводящего языка. Некоторые культурно-ассоциативные имплициты не будут понятны реципиенту без пояснений или комментариев переводчика.

Из всего сказанного следует, что анализ переводимого текста должен быть всесторонне комплексным. Подобный интегрированный подход к текстовому анализу предложила в своей монографии известная переводчица и лингвист Мэри Снелл-Хорнби. Она считает, что изучать текст нужно «сверху вниз» (*from the top down, from the macro to the micro level*), что позволяет видеть текст не как чисто лингвистический феномен, а как продукт определенной ситуации и более широкого социокультурного фона. В соответствии с Н. И. Жинкиным, существует некая мера «скажности» текста, величина которой определяется взаимопониманием партнеров коммуникации. Скажность текста — дискретность перехода от одного смысла к другому — будет комплексной характеристикой текста, выражающей отношение языковой информации к неязыковой.

Если основания полагать, что коэффициент смысловой скажности текста (отношение эксплицированных пресуппозиций к имплицитным) может служить надежным критерием классификации текстов по трудности. Анализ начинается с идентификации текста с точки зрения культуры и ситуации. Затем изучается его структура, начиная с коммуникативной организации и кончая уровнем лексической связности, и, наконец, вырабатывается стратегия перевода.

ПОИСК ДУХОВНЫХ ОРИЕНТИРОВ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР РОССИИ И ЯПОНИИ

Жданов В. Н., Университет Саппоро (Япония)

Анализ главных моментов процесса взаимопроникновений русской и японской культур показывает, что его главной движущей силой была не столько прагматическая заинтересованность, сколько тенденция духовного обновления и выработки новых аксиологических парадигм на разных социальных уровнях и разной функциональной направленности. При этом культурный диалог между Россией и Японией, начиная с конца XIX в., носил во многом созидательный характер, несмотря на войны и перманентную сложность политических отношений.

Интересы двух стран друг к другу обозначились в XVIII в.: (в 1705 г. в России появляется школа японского языка, а в 1778 г. в Японии выходит первая книга о России «Размышление о красноволосых эдзо»). Но реальный диалог культур начинается на рубеже XIX и XX вв. При этом уже тогда наметились две характерные тенденции этого диалога: креативный характер восприятия русской культуры в Японии в конце XIX — начале XX вв., приобретающий далее гедонистическую направленность, и значительно более широкое восприятие японской культуры в России, в котором

доминирует интерес к экзотике. Креативность японского восприятия выразилась, в частности, в том, что морально-эстетические идеалы русской классической литературы, как известно, фактически стали почвой для формирования современной японской литературы (кидай бунгаку). В то же самое время благодаря сподвижничеству миссионера отца Николая Японского (И. Д. Касаткина) в Японии стало распространяться Православие. Однако для массового японского сознания (по данным литературы, социологических опросов, публикациям в СМИ и другим источникам) Россия всегда оставалась *terra incognita* и «опасной страной». Определяя в целом восприятие России в Японии известный японский историк Х. Вада, выделяет три характерных для XX в. типа представлений: «Россия — учитель», «Россия — враг», «Россия — собор по страданиям», недаром протяжные русские народные песни были так популярны в Японии в 50—70 гг. XX в. Представления о русских как о врагах, демонических существах и одновременно как о «собратях по страданиям» можно встретить в японском фольклоре. Во второй половине XX века всплески относительно массового интереса в японском обществе к русской культуре и русскому языку, связанные в основном с такими значительными событиями, как запуск спутника, полет Гагарина, Перестройка, можно обозначить как отрыв от надоевшей повседневности и устремление к новому неведомому миру, удивительному всех.

В России воздействие японской культуры на русскую было в XIX и XX вв. не широкомаштабным, но вполне очевидным. Японская тематика появляется в произведениях А. Чехова, А. Куприна, К. Бальмонта, В. Хлебникова, Б. Пильняка и др. С. Эйзенштейн говорил о влиянии иероглифики на его монтажный метод, Мейерхольд обращался к традициям театра Кабуки. В настоящее время мы являемся свидетелями не увлечением Японией, а ее массовой фетишизацией в российском обществе не только на уровне интеллектуальной элиты, но практически на всех социальных уровнях. Это активное включение в повседневную российскую жизнь таких японских реалий, как манга, анимэ, караоке, единоборства, суси, именуемые суши, икэбана, чайная церемония. В магической власти японизма оказались многие писатели, поэты, режиссеры: Б. Акунин/Чхартшвили (в переводе с японского Акунин означает «злой человек»); В. Пелевин («Чпаев и пустота»); В. Сорокин («Пир», рассказ «Банкет»); Влад. Ресептер (роман «Ностальгия по Японии»); Д. Пригов («Только моя Япония»); Сокуров (фильм «Солнце» об императоре Хирохито) и Гребенщиков (хит «Пока несут сакэ»). По мнению японистов А. Куланова и Ю. Стоногина, «Сегодня у русских получается строить не социально-политический образ Японии, а поэтический и дзэнско-самурайский». О восторженном отношении к Японии свидетельствуют и многочисленные отклики русских туристов в Интернете.

Вместе с тем это массовое увлечение Японией, в последние годы, несмотря на экзотически-идеализированный характер в определенной степени тоже нацелено на поиски новых духовных ориентиров в непростых условиях современности.

ОБУЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КУЛЬТУР БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Журо Е. А., Белорусский государственный университет

Многие исследователи отмечают, что затруднения в межкультурном взаимодействии связаны именно с неумением субъектов взаимодействовать друг с другом, соответствовать ожиданиям партнера и нормам его культуры. Каждый из собеседников действует согласно установленной схеме поведения, согласно нормам своей родной культуры, что может привести к конфликтным ситуациям при общении с представителями иных культур. Чтобы преодолеть эти сложности, нужно способствовать достижению взаимодействия культур. Под взаимодействием культур мы понимаем эффективное взаимодействие представителей разных культур, осознающих и понимающих отличия культурных ценностных ориентаций, в моделях речевого и неречевого поведения, а также в образе жизни друг друга. Важно отметить, что обучение взаимодействию культур имеет приоритетное значение.

Целью обучения студентов иностранному языку на факультете международных отношений по специальности «международное право» является формирование у студентов коммуникативной, а также профессиональной компетенции. Важным компонентом коммуникативной компетенции является социокультурный компонент. Общеизвестно, что студентам, изучающим иностранный язык, необходимы не только знания грамматики языка, но и возможность использования языка в определенных социокультурных ситуациях. Каждый человек должен быть постоянно готов принять и понять других людей, поэтому обучение социокультурной компетенции играет важную роль в обучении языку.

Целью обучения взаимодействию культур студентов факультета международных отношений по специальности «международное право» является развитие у них умений общения с представителями других культур, а также развитие умений адекватно реагировать в новой социокультурной среде. Для будущих специалистов в области международного права обучение взаимодействию культур имеет особое значение, так как представители данного направления зачастую представляют страну на международной арене, участвуя в международных конференциях, международных переговорах по вопросам международного права.

Содержание обучения взаимодействию культур будущих специалистов в области международного права предполагает формирование знаний, совершенствование навыков и развитие умений, способствующих эффективному взаимодействию культур. Знания, необходимые для эффективного взаимодействия культур, включают:

- знания о родной и иноязычной культуре, о способах отражения культуры в языке и речи;
- знания о принципах взаимодействия культурных представителей;
- знания о возможных конфликтах, о культурных стереотипах;
- знания о речевых и неречевых умениях ведения диалога в процессе межкультурного взаимодействия.

Для успешного межкультурного взаимодействия необходимо совершенствовать навыки, исходящие из формирования выше указанных знаний.

Для эффективного взаимодействия культур студенты должны развивать определенные умения:

- вычленять, анализировать и объяснять факты социокультурного характера из аутентичных источников;

- анализировать модели поведения речевого и неречевого характера у представителей иноязычных культур;

- вести диалог с представителями изучаемой культуры, учитывая основные принципы межкультурного взаимодействия и этикет.

- предвидеть и предотвращать межкультурные недопонимания и конфликты.

Мы считаем, что основу обучения межкультурному взаимодействию составляют коммуникативно-ориентированные упражнения с преобладанием упражнений устного характера.

Для совершенствования навыков эффективного межкультурного взаимодействия, четкого представления о социокультурных явлениях мы предлагаем следующие виды упражнений коммуникативного характера:

- 1) упражнения, направленные на поиск культурологической информации. Этот вид упражнений также предполагает четкое выражение собственной точки зрения по вопросам, возникающим при взаимодействии с представителями иноязычной культуры;

- 2) упражнения на анализ, сравнение и сопоставление явлений и фактов социокультурного характера;

- 3) проблемно-ориентированные упражнения, предполагающие ознакомление и обсуждение проблемных вопросов, учитывая специфику реализации данного явления в иноязычной культуре.

Для успешного развития умений межкультурного взаимодействия мы считаем целесообразным использовать упражнения, направленные на обучение речевому этикету; упражнения, направленные на обучение невербальным средствам общения; упражнения, направленные на моделирование ситуаций, способствующих эффективному межкультурному взаимодействию.

ВЛАДЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫМ ДЕЛОВЫМ ОБЩЕНИЕМ КАК НЕПРЕРЫВНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Иваненко Г. Л., Белорусский государственный экономический университет

В современных условиях развития мирового сообщества общение как многоплановый процесс обусловлен потребностями совместной деятельности представителей различных стран и народов в многочисленных областях экономики, политики, науки, культуры и образования. Решение глобальных проблем, возникших перед человечеством в начале XXI в., требует формирования новой инициативной личности, способной решать сложные вопросы международного и межкультурного взаимодействия. Быстрые темпы интернационализации экономики Республики Беларусь, новые возможности средств коммуникации приводят к значительному расширению международных контактов нашей страны, тесному взаимодействию между представителями деловых кругов разных стран.

Деловое общение является основой жизнеобеспечения каждой организации или предприятия, так как все виды трудовой деятельности человека, предполагающие взаимодействие и управление людьми, осуществляются в ходе делового общения. Оно занимает до 80 % рабочего времени специалиста, а в менеджменте и предпринимательстве деловое общение является сутью профессиональной деятельности.

Современное деловое общение невозможно без знания *иностранных языков*, поэтому в последнее время как за рубежом, так и у нас в стране все больше внимания уделяется проблеме преподавания иностранных языков с учетом потребностей обучающихся. Знание иностранного языка объективно становится общественной ценностью, а изучение иностранного языка на современном этапе развития высшего и среднего образования — социальным заказом общества. Вследствие этого знание иностранных языков приобретает статус одного из важнейших условий профессиональной компетентности, и спрос на специалистов, которые не только умеют читать и переводить специальную литературу, но и успешно осуществляют международные деловые и межличностные контакты, постоянно растет.

Умение общаться на иностранном языке в деловой сфере без привлечения переводчика постепенно вошло в квалификационные требования, предъявляемые к специалистам самого различного профиля. Однако полноценное владение иностранным языком в сфере делового общения, являющееся непременным условием трудовой деятельности современного специалиста, предполагает не просто знание иностранного языка, а овладение *иноязычным деловым общением*. Это обусловлено тем, что иноязычное деловое общение — значительно более широкое понятие, включающее в себя наряду со знанием «системы» конкретного иностранного языка также обязательное владение иноязычной деловой культурой.

Вследствие необходимости повышения языковой (лингвистической) компетентности специалистов для обеспечения их конкурентоспособности в современном поликультурном и полиязыковом пространстве существенно возросли требования к уровню владения выпускниками неязыковых вузов иностранными языками. Формирование поликультурной многоязычной личности современного специалиста Республики Беларусь — объективное требование времени, поэтому коммуникативная компетентность становится в рыночных условиях непременным компонентом общепрофессиональной подготовки специалистов любого профиля. Высокие требования, предъявляемые к подготовке будущего специалиста, требуют учета как языковой, так и социокультурной, лингвострановедческой, социально-психологической и профессиональной составляющих данного процесса.

Таким образом, цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе на современном этапе детерминированы социальным заказом общества на специалистов, владеющих не только иностранным языком, но и основами иноязычной культуры. Они ориентированы как на прагматические факторы, так и на образовательно-воспитательную идеологию, в основу которой положены общечеловеческие ценности. Центральными из них являются, с одной стороны, интересы государства, с другой — ценности более широкого поликультурного сообщества (как европейского, так и мирового).

Инновационные процессы, происходящие в обществе, нашли свое естественное отражение в изменении общей концепции и всей системы современного иноязычного образования. В основе методики обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов на современном этапе лежит компетентностный подход, предусматривающий усиление практико-ориентированной составляющей процесса обучения и его направленность на развитие не только коммуникативной, но также лингвострановедческой и социокультурной компетенций будущего специалиста.

ЦИТАЦИЯ КАК МИКРОФОРМА НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В РОМАНЕ ТОМАСА БРУССИГА «СОЛНЕЧНАЯ АЛЛЕЯ» (1999)

Казанкова Е. А., Белорусский государственный университет

В художественной прозе стандартные формы передачи «чужой» речи (прямая, косвенная и несобственно-прямая речь) постоянно эволюционируют. В языке современной художественной литературы отражается эволюция способов передачи авторской речи и речи персонажей.

Объектом данного исследования является одна из особенностей отображения «чужого» слова, когда в ткани повествования появляются вкрапленные элементы (отдельные слова или целые фразы персонажа), которые автор графически отделяет от своей речи (заключает в кавычки или выделяет курсивом), но не оформляет как прямую речь: *Die Kuppsichs wurden danach alle «zur Klärung eines Sachverhalts» ins Polizeipräsidium bestellt.* «После этого всех Куппишей доставили в управление полиции "для разъяснения обстоятельств дела"». Понятно, что в приведенных примерах графически выделенные слова принадлежат героям, а не автору, т. е. в простом предложении происходит объединение различных точек зрения. Автор, пользуясь чужим словом, считает необходимым специально подчеркнуть, что это слово ему не принадлежит, что оно заимствовано из чьей-то речи.

Данный феномен по-разному трактуется лингвистами: как полифония, диалогичность, как интерференция, двуголосие, как цитирование, как речевая контаминация автора и персонажа. По мысли Е. В. Падучевой, цитирование состоит в том, «что повествователь передает персонажу свою функцию субъекта речи; между тем, цитирование (в нарративе) имеет место в том случае, если «вкрапление» голоса персонажа обнаруживается в высказывании, которое делается в целом от лица повествователя».

Материалом для исследования стал роман современного немецкого писателя и сценариста Томаса Бруссига «Солнечная аллея». Герои книги — подростки, живущие в Восточной Германии социалистических времен. Роман написан как аукториальное повествование от 3-го лица: рассказчик знает все мысли и чувства своих героев, частично осуждает их абсурдное поведение, но отнюдь не дистанцируется от мира своих фигур, поскольку часто обращается от 1-го лица множественного числа *wir* («мы»), так что у читателя возникает ощущение присутствия автора в мире действующих лиц.

При цитации возникает двуголосие, характерное для несобственно-прямой речи: к голосу повествователя примешивается голос другого. Цитации, отрезки прямой речи, внедряющиеся в монолог рассказчика, несут две функции: они либо непосредственно подключаются к рассуждениям, размышлениям героя, как бы оснащая, обосновывая, документируя их; либо имеют самодовлеющее, чисто информативное значение — собственно цитат, слов чужой речи и участвуют, та-

ким образом, в развитии сюжета, осложняя повествовательные отрезки монолога рассказчика. Цитаты первой группы — это цитаты-мысли, иногда лишь предполагаемые: *Aber der Parteilichsch, der Mario aus der Schule schmeißen ließ, wollte «unseren Menschen in der Sonnenallee» zeigen, dass auf so einem Vorfall auch reagiert wird.* «Но партийный человек, который вышвырнул Марио из школы, хотел показать "нашим людям на Солнечной аллее", что при таком инциденте тоже происходит реакция»; цитаты второй группы — это цитаты-реплики: *Micha wurde mit der Begründung «Wer ohne Personaldokument im Grenzgebiet aufgegriffen wird, dem seine Personalien müssen andernorts festgestellt werden» aufs Revier gebracht.* «Мишу доставили в участок с обоснованием "кого в пограничной области задерживают без удостоверения личности, у того установка личных данных должна происходить в другом месте"».

В случае цитации автор пользуется «чужим» словом для собственных целей. За счет разговорных элементов в повествовании возникает разговорный колорит, и отчетливо ощущается речевая манера персонажа: «чужие слова и выражения (особенно если они заключены в кавычки) «отстраняются», говоря языком формалистов, и отстраняются именно в том направлении, в каком это нужно автору; они ошествляются, их колоритность выступает ярче, а в то же время на них ложатся тона авторского отношения — иронии, юмора и пр.: *Der andere bemerkte, dass sich bei der «Grimminallidät drieben» doch schnell mal 'ne Kugel verirrt.* «Другой заметил, что при ведь "тамошней преступности" быстро потеряется даже пуля».

Таким образом, в романе «Солнечная аллея» встречаются два вида цитации (две микроформы НПР): цитаты-мысли и цитаты-реплики, которые привносят в авторское повествование разговорный колорит, так что при контаминации авторского текста и текста действующих лиц происходит стилистическое влияние «чужого» слова на авторское слово.

СЛОЖНОСТЬ ДЕКОДИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕРМИНА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Козлова С. В., Минский государственный лингвистический университет

Каждое слово реализует значение только в качестве части соответствующего поля (вне своего поля данная лексика либо остается непонятой, либо употребляется в ином значении и имеет иные системные связи). Носитель языка в полной мере осознает значение слова лишь в том случае, когда ему известны значения других слов из того же поля.

Однако для правильного понимания терминов, принадлежащих к определенному полю, необходимо принимать во внимание следующие трудности:

- 1) подвижность лексико-семантических отношений между юридической терминологией и общеупотребительной лексикой;
- 2) синтаксис (неоправданная сложность синтаксиса; избыточность, повторяемость отдельных фразовых фрагментов; искусственное соединение простых предложений в состав сложного с целью разветвления смысла; несоблюдение порядка расположения слов, частей предложения; чрезмерная перегрузка простых предложений однородными членами);
- 3) словоупотребление (неправильное понимание и толкование слов; дублетность или употребление дериватов; использование штампов (с целью оказания помощи, осуществления..., действуя на почве...); использование не истолкованных латинских выражений, сопровождающих юридические термины; использование юридических терминов, которые в силу своей общей употребительности не воспринимаются адресатом как таковые (банда, садизм, вменяемость); использование фантомов (разумность, изменения обстановки, соответствующий, определенный/некоторый), лексической спекуляции; использование лексико-грамматических маркеров, указывающих на нечеткость ограничения объема толкуемого юридического понятия, события (и т. д., как бы, может (также) характеризоваться, другие ...); малопонятные широкому кругу читателей юридические профессионализмы и жаргонизмы (*flic m* — «полицейский», *bavard m* — «адвокат», *Beauvau m* — «Министерство внутренних дел»);
- 4) технические трудности (тиражирование ошибок речеупотребления; пунктуационные ошибки; графические аномалии);
- 5) трудности смысловой стороны юридического термина, подверженной таким изменениям как сужение значения; расширение значения; метонимический перенос (по действию и его результату (*arrestation f* — «арест»); вмещающему и вмещаемому (*tribunal m* — «суд»); близости выполняемых функций (*témoin m* — «свидетель»)); моносемантизация; синонимия; антонимия; омонимия (*dette f* — «долг» в уголовном и гражданском праве, *récusation f* «отвод» в процессуальной и земельной областях права, *rappel m* «отзыв» в государственном и гражданско-процессуальном праве); архаизмы; неологизмы).

Более того, термины сами по себе грешат неточностью за счет тенденции к универбации (выражения одним словом комплекса значений, выражаемых сочетанием слов) и лингвистическому упрощению (когда ошибочно считается, что любое производное слово может семантизироваться посредством отсылки к производящему), многие ученые также свидетельствуют о терминологическом разномыслии и расплывчатости.

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Корепанова Т. Г., Белорусский государственный экономический университет

Для интенсификации обучения чтению на иностранном языке в процессе самостоятельной работы студентов, поступивших на 1 курс неязыкового вуза с разным уровнем подготовки к данному виду речевой деятельности, необходима научно разработанная система учебных материалов, включающих тексты и серии заданий к ним.

Важную роль в процессе самостоятельного извлечения и переработки полезной информации, содержащейся в публикациях на иностранном языке, играет коммуникативно-функциональный аспект текста. Это проявляется в стремлении автора передать читателю определенную информацию в контексте собственного замысла, то есть текст выступает посредником коммуникации между его создателем и его адресантом — читателем. Таким образом, реализуя коммуникативные намерения автора, текст оказывает воздействие на получателя информации и вызывает у него запрограммированную автором текста реакцию.

Коммуникативно-функциональный аспект текста выражается в использовании автором различных средств — на вариантах архитектоники текста (композиции, расположении и соотносительности его отдельных частей), а также в способах языкового оформления текста.

Знание различных средств реализации коммуникативно-функционального аспекта текста, умение ориентироваться в них важно для чтения на иностранном языке.

Студенту неязыкового вуза, а впоследствии его выпускнику потребуется чтение статей из периодической литературы по специальности — научных журналов, реферативных сборников, так как именно этот жанр публикаций наиболее динамично, оперативно, компактно и в четко репрезентативной форме знакомит читателя с результатами новейших исследований в определенной области человеческого знания и деятельности.

В тематическом плане также должна быть реализована вариативность, дифференцированный отбор статей по содержанию в зависимости от характеристики обучаемых, в частности, их мотивированности при изучении иностранного языка.

Следует остановиться на особенностях логико-композиционной структуры научных статей, которая также характеризуется определенной вариативностью. Эта вариативность проявляется в наличии/отсутствии тех или иных элементов логико-композиционной структуры. Такими элементами являются заголовки, рубрикация частей внутри статьи, аннотация, выводы, заключение, ссылки и др.

Как известно, на реализацию коммуникативных функций текста оказывают влияние и местонахождение главной мысли в научной статье. Восприятие и понимание содержащейся в ней информации облегчается и улучшается в случае расположения главной мысли в самом начале текста статьи либо в ее заголовке, что оптимизирует понимание передаваемой текстом информации.

Исходя из логико-композиционной структуры, следует дифференцировать научные статьи таким образом, чтобы к более легким для понимания отнести те из них, которые имеют наиболее полно выраженную логико-композиционную структуру.

С точки зрения тематического содержания вопросы, освещаемые в научных статьях, могут быть по своему характеру самыми разными: общенаучными, научно-техническими, узкоспециальными. В соответствии с содержанием, выделяют научные статьи исследовательского, обзорного и дискуссионного типов.

К вопросу о тематическом содержании тесно примыкает вопрос о мотивации к овладению иностранным языком. Важную роль при этом играет познавательный интерес, в соответствии с которым мыслительная деятельность читателя становится активным творческим процессом, направленным на понимание заключенной в тексте информации. Естественно, что характер познавательных интересов студента неязыкового вуза находится во взаимосвязи с его языковой подготовкой. В том случае, когда информированность обучаемых находится на очень низком уровне, их познавательный интерес могут вызвать доступные по содержанию и языковому оформлению, в значительной степени, методически обработанные статьи, содержащие интересные для обучаемых сведения. Другую группу должны составить материалы, которые содержат сведения общенаучного характера по специальности.

Чем шире и глубже становится подготовка обучаемых в области избранной профессии, тем большую мотивацию, более глубокий познавательный интерес могут вызвать тексты и, в частности, статьи по специальности.

Особый интерес представляет вопрос об использовании в научных статьях самых разных средств изобразительной наглядности. Наличие в большем или меньшем количестве этих средств является еще одним параметром, по которому можно производить дифференциацию научных статей.

Решение проблемы дифференциации иноязычных текстов применительно к задаче обучения студентов неязыкового вуза чтению на иностранном языке в процессе самостоятельной работы над ними в рамках коммуникативно-функционального подхода возможно при условии учета указанных параметров.

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

Корицук Е. В., Белорусский государственный университет

Сегодня уже нет необходимости убеждать специалистов в том, что эффективная коммуникация в иноязычной среде требует значительно большего, чем познания в области языка.

Все более глубоко и детально мы вникаем в те тонкие области общения, где предвещающее влияние различного рода обучающих программ может помочь человеку чувствовать себя комфортнее и увереннее.

Одна из таких областей — кросс-культурная интерференция, или перенос в процесс общения в иной культуре элементов и правил их функционирования в родной/первичной культуре.

Общение неизменно включает как вербальные, так и невербальные компоненты, причем невербальный стимул может повлечь за собой вербальную реакцию и наоборот.

Рассмотрим на примере процесс кросс-культурной интерференции на невербально — вербальном уровне при восприятии.

В январе каждого года министр образования Италии по телевидению объявляет, по каким предметам будут проводиться выпускные испытания в лицеях страны. В 2011 г. министр была одета в блузку и юбку без пиджака, сидела не за столом, а в кресле, а на столе лежало яблоко. Это яблоко стало воистину яблоком раздора. Оно вызвало весьма бурную реакцию у среднестатистических итальянцев: «Как она смеет! Только посмотрите — ЯБЛЮКО! Можно подумать, что она — хороший учитель!»

Такая реакция не была поддержана ни вербально, ни невербально не-носителем итальянской культуры. Эмоциональный контакт был потерян. На уровне бытового общения ничего страшного это затруднение коммуникации не вызвало. Нетрудно предположить, что в бизнес — коммуникации такой эмоциональный разрыв мог привести к потере контракта.

Дальнейший анализ показал, что обычай дарить учителю яблоко известен в целом ряде стран — в Италии, США, Швеции, Дании. Относится его появление к XIX в., когда ученики в знак признательности хорошему учителю приносили маленькие подарки. И очень часто таким подарком, особенно в сельской местности, становилось яблоко.

Сегодня такой обычной практически не существует, но реакцию у носителей соответствующих культур вызывает. Причем реакция зависит от типа культур, к которым относятся коммуниканты. В целом, правило влияния интерференции в процессе общения остается неизменным: интерференция вызывается сходством двух явлений/правил: чем больше степень сходства — тем незначительнее кросс — культурное затруднение.

ПРОСОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Крюковская И. В., Шпаковская И. Н., Белорусский государственный университет

Каждый человек, изучающий иностранный язык, сталкивается с вопросами языковой ментальности, проблемами национального характера и его проявлениями в языке. Для успешной коммуникации с любым субъектом (объектом), являющимся продуктом культуры, отличной от культуры говорящего или пишущего, оказывается недостаточно владения языком, на котором в этой культуре общаются. Помимо языковой компетентности необходима коммуникативная компетентность. По определению Делла Хаймса, коммуникативная компетентность — это то, что следует знать говорящему, чтобы эффективно функционировать в языковом коллективе. Помимо грамотности, владения лексикой и знания фонетики иностранного языка она включает в себя социокультурные нормы.

В последнее время такие темы звучат наиболее актуально в контексте исследования интерференции, возникающей под влиянием системы родного языка в процессе усвоения неродного в условиях искусственного двуязычия, так называемого «аудиторного» или «классного» билингвизма, в частности, это касается просодической интерференции.

Просодия как сверхсегментное явление представляет собой важнейшее средство структурирования речи и передачи как собственно языковой, так и социокультурной информации. В свете антропоцентричности современной научной парадигмы интерес для изучения представляют как лингвистические, так и экстралингвистические факторы, влияющие на появление иноязычного акцента.

В работах, анализирующих лингвистические аспекты просодической интерференции, подчеркивалось, что интонационные ошибки в речи испытуемых, не препятствуя общему пониманию текста на слух, снижали степень коммуникативного воздействия на носителя языка. Было установлено, что ошибки по линии просодической интерференции можно рассматривать как коммуникативно значимые. При этом в ряде случаев данные ошибки приводят к изменению коммуникативного типа высказывания, а также его эмфатической окрашенности. Более того, искажая план выражения высказывания, языковая интерференция на уровне интонации препятствует правильной личностно-социальной оценке говорящего. Говорящий, прекрасно владеющий языком на лексическом и грамматическом уровнях, допуская интонационные ошибки, рискует разрушить правильность восприятия своего уровня языковой подготовки.

В исследованиях экстралингвистических факторов, порождающих просодическую интерференцию, появление просодического акцента объясняется влиянием когнитий (под которыми понимаются совокупности психических, ментальных процессов, влияющих на мировосприятие), свойственных родному языку студентов, владеющих английским языком как вторым.

Среди причин появления просодического акцента называют отсутствие надлежащего объема энциклопедических знаний об изучаемом языке и культуре изучаемого языка. Отмечается, что национальные проявления модально-эмоциональных отношений находят специфическую просодическую организацию речевых сообщений в разных языках.

В исследовании как лингвистических, так и экстралингвистических аспектов просодической интерференции одним из важнейших вопросов является изучение просодической сегментации (членения) текста в процессе чтения вслух. Как показывают последние исследования, у русскоязычных билингвов отсутствует свобода интерпретации заложенных в тексте смысловых связей, а также гибкости в выборе различных типов просодической связи. Как следствие, возникает некоторая обедненность речи и в целом неполнота общесмыслового и просодического портрета устного текста. На наш взгляд, исследования в данной области должны быть продолжены с целью создания более полных правил оптимального просодического членения текста. При этом в качестве оптимизирующего средства при обучении адекватному членению текста в процессе чтения вслух может рассматриваться пунктуация, которая, с одной стороны, имеет свои национальные особенности, с другой стороны, достаточно универсальна для восприятия русскоязычного билингва.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЛАКУНЫ: ТИПОЛОГИЯ, ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ

Лобач Л. Н., Международный университет «МИТСО»

В лингвистике не существует единого общепринятого определения понятия «лакуна». Расхождения или несоответствия в языках и культурах описываются авторами в разных терминах. В лингвистической науке была разработана теория лакун, значительный вклад в развитие которой в рамках этнопсихолингвистики внесли ученые Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, Г. А. Антипов и др.

Предлагается следующая классификация социокультурных лакун:

- *субъективные лакуны*, отражающие национально-культурные особенности коммуникантов, принадлежащих к различным лингвокультурным общностям;

- *деятельностно-коммуникативные лакуны*, отражающие национально-культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте;

- *текстовые лакуны*, возникающие в силу специфики текста как инструмента общения. Специфику текста могут составлять содержание, форма воспроизведения или восприятия материала, ориентация на определенного реципиента, поэтика автора и т. д.;

- *лакуны культурного пространства (ландшафта)*, если рассматривать процесс общения в широком смысле, или лакуны культурного интерьера, если рассматривать тот или иной конкретный коммуникативный акт.

Субъективные или национально-психологические лакуны возникают в результате несоответствия национально-психологических типов участников коммуникации. В результате межкультурного общения складываются определенные стереотипы в отношении культур друг к другу, в частности такие, которые фиксируют наиболее характерную для той или иной нации черту, слабее выраженную у других народов. Так, например, пунктуальность можно рассматривать как относительно характерологическую лакуну для испанцев и латиноамериканцев в сравнении с носителями немецкой и голландской культуры.

Деятельностно-коммуникативные лакуны отражают специфику различных видов деятельности, характерных для того или иного этноса. К понятию «поведение» относятся: кинесика (мимика, жесты), характерная для данной культуры; бытовое или повседневное поведение, обусловленное традициями, обычаями, укладом и ритмом жизни, принятыми в данной культуре, а также этикет общения, фрагментом которого является кинесика (кинесические лакуны), и повседневное поведение (рутинные лакуны).

Особую группу поведенческих лакун составляют бытовые или рутинные лакуны, указывающие на традиционный уклад жизни, привычки, особенности быта — на то, что называют повседневным поведением носителей некоторых культур. У англичан, например, принято пить чай в пять часов вечера, а у других европейских народов такого обычая нет. В Испании и странах Латинской Америки существует такое явление, как *siesta* (полуденный сон), когда днем после обеда на какое-то время прекращают работу офисы, банки, магазины, рестораны и другие учреждения.

Существование различных видов поведенческих лакун и, как следствие этого, неприятие или неодобрение чужих норм поведения может создать трудности в общении. В результате между коммуникантами может возникнуть непонимание, например при неверной, часто противоположной

интерпретации жестов в чужой культуре. Кроме того, у одного из собеседников может сложиться неблагоприятное впечатление о другом: в японской культуре считается недопустимым сидеть, скрестив ноги или вытянув их; для англичан эта поза — поведенческая норма.

Текстовые лакуны возникают при особенной специфике текста как инструмента общения. Так, например, *беллетристические* лакуны возникают в текстах художественных произведений как коммуникативная дистанция между автором и читателем (несовпадение сфер общения автора и читателя), так и при временной дистанции между ними (если автор и читатель не являются современниками).

Лакуны культурного пространства указывают на несовпадения в оценках культурного пространства и интерьера представителя тех или иных лингвокультурных общностей. Под культурным пространством понимается безграничность окружения, в котором существуют носители любой культуры. В состав культурного пространства входят следующие элементы:

- окружающий мир, какой приоритет отдадут ему представители той или иной лингвокультурной общности;
- уклад жизни, быт представителей этой общности;
- запас знаний, культурный фонд, которым владеет типичный представитель этой общности.

СОЦИОКУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННЫЕ ЕДИНИЦЫ В АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТАХ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ТЕМАТИКИ

Ляхнович Т. Л., Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

Анализ переводов текстов по специальности, сделанных студентами и аспирантами сельскохозяйственного вуза, показывает, что для адекватного восприятия и грамотного перевода на родной язык таких текстов учащимся зачастую не хватает соответствующих социокультурных знаний. Например, для словосочетания *local food movement* был предложен перевод «перемещение продовольствия на локальном уровне».

Ошибка, допущенная в переводе, свидетельствует об отсутствии у студентки фоновых знаний о значимых событиях и процессах, тесно связанных с производством и потреблением продуктов питания в англоязычных странах. Между тем, *the local food movement* является одним из таких культурных феноменов, которые не свойственны Беларуси, но характеризуют современную жизнь США, Канады и Великобритании.

Общественное движение, называемое *the local food movement*, зародилось сравнительно недавно, в конце XX в. Именно в это время в США и других странах стали проявлять повышенный интерес к качеству сельхозпродукции и пришли к выводу, что сезонную, свежую и экологически чистую продукцию разумнее приобретать в соседних с местом проживания хозяйствах, а не завозить издалека. С другой стороны, сторонники защиты окружающей среды также обратили внимание на то, что покупка продукции у местных фермеров сокращает расстояние между производителем и потребителем. В результате, расходы топлива, количество выбросов в атмосферу углекислого газа и затраты на охрану окружающей среды тоже сокращаются.

Активисты движения подчеркивают, что потребление продуктов питания местного производства имеет и другие преимущества. Например, легче решаются вопросы, связанные с безопасностью продовольствия (биотерроризм, борьба с вирусными и бактериологическими заболеваниями и т.д.); стимулируется экономическое развитие региона, люди чувствуют себя причастными к жизни сообщества, укрепляется чувство принадлежности к коллективу и чувство единения с природой, повышается качество жизни.

В специальных исследованиях по выявлению причин распространения *the local food movement* отмечается, что стремление употреблять только местные продукты питания отражает определенное мировоззрение. Люди, покупающие продукты местного производства, стремятся показать свою непохожесть на других, подчеркивают свою уникальность. Если сто лет назад потребление импортных продуктов питания свидетельствовало о богатстве, то в XXI в. считается, что люди, потребляющие местные продукты питания, ассоциируются с более высоким статусом по сравнению с теми, кто покупает готовую продукцию, произведенную промышленным способом (*industrially produced junk food*). В конце XX в. и начале XXI в. было опубликовано несколько книг, авторы которых призвали людей питаться продуктами, произведенными там, где они проживают. Книги стали бестселлерами и завоевали еще больше сторонников движению в поддержку потребления продуктов питания местного производства. Публикации в ведущих газетах и журналах (*The New York Times*, *Time magazine*, etc.), популярные телепередачи на эту тему, рестораны, в которых предлагаются блюда только из продуктов местного производства, рекламные вывески о местных продуктах питания в магазинах и многие другие мероприятия придали еще больше популярности этому движению. В английском языке даже появилась новая лексическая единица — *locavore*, образованная по аналогии со словами *herbivore* (травоядное), *carnivore* (плотоядное), *omnivore* (всеядное). Слово *locavore* было придумано в 2005 г., а в 2007 г. издательство *Oxford University Press* объявило его словом года для *New Oxford American Dictionary*.

И слово *locavore*, и словосочетание *local food movement* обозначают относительно новые явления в национальной культуре США и Великобритании, поэтому они еще не включены в современные англо-русские словари. Студенту, не знающему, какие реалии скрываются за этими словами, трудно найти способ корректной передачи их значения на русский язык. И *locavore* и *local food movement* по сути являются безэквивалентными лексическими единицами и их перевод на русский язык предполагает «распред-мечивание» их социокультурного содержания. Аналогичным образом, лингвокультурного комментария и описательного перевода требуют такие слова и выражения, часто встречающиеся в текстах сельскохозяйственной тематики, как *food miles*, *carbon footprint*, *slow food movement*, *local food community*, *community supported agriculture*, *foodshed*, *farmers' market*, *pick-your-own-produce farm*, *food box scheme*, *local food animators*, *local food systems*, *local food networks* и многие др.

Подбирая для занятий профессионально ориентированные тексты, преподаватель должен предвидеть, какие культурные и языковые лакуны могут быть обнаружены в ходе работы с таким материалом, и быть готовым пояснить и прокомментировать факты, сведения, ключевые слова по обсуждаемой теме. Чтение текстов, содержащих важную социокультурную информацию, способствует формированию у студентов информационного запаса о культурном, экономическом и политическом фоне страны изучаемого языка. Даже ошибки в понимании текста могут быть полезны, так как работа над ними способствует развитию социокультурной наблюдательности и формированию межкультурной компетенции.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ

Маркина Л. В., Белорусский государственный университет

Исследователи межкультурной компетентности преследуют, прежде всего, практическую цель, которая состоит в определении и описании человека, который достигает как можно более полного взаимопонимания с партнером в ситуации межкультурного взаимодействия. Эта цель отвечает потребностям бизнеса, государства, образования в специалистах, готовых к успешному межкультурному общению в современном мультикультурном мире. Что касается природы компетентности, то одни исследователи понимают ее как качество, присущее коммуникатору, другие — как качество существующее «между» коммуникантами. Так, представители первой группы считают, что компетентность как бы находится «внутри» человека в качестве его способности сделать процесс коммуникации между представителями разных культур успешным. Известны попытки описать межкультурную компетентность через индивидуальные характеристики человека, которые делают его компетентным, например, авторитетность человека, эмпатия, высокая самооценка и т. д. В данном случае компетентность считается необходимым, но недостаточным условием достижения успеха в межкультурном общении. Представители другой группы считают, что судить о компетентности можно только ориентируясь на процесс взаимодействия, в котором задействовано множество факторов, оказывающих влияние на восприятие человека. Поскольку компетентность основывается на впечатлении, которое производит коммуникатор в процессе взаимодействия, то человек может показаться компетентным одному человеку и некомпетентным другому человеку, т. е. наличие особых умений не гарантирует того, что нас будут воспринимать как компетентного человека. Одновременно нужно, конечно, понимать, что наличие таких умений усиливает вероятность того, что мы сможем такое поведение продемонстрировать, что окружающие будут воспринимать нас как компетентных людей. Причем, следует помнить, что критерии, по которым люди судят о компетентности, также обусловлены культурой. Уверенные в себе и разговорчивые люди в отличие от молчаливых и застенчивых в американской культуре воспринимаются как компетентные, в японской же культуре — как некомпетентные, и наоборот. Трудность межкультурной коммуникации как раз и состоит в том, что обычно есть большая степень культурных различий, когда люди интерпретируют ситуацию по-разному, имеют различные ожидания и т. д.

По мнению Б. Сплицберга компетентная коммуникация — это взаимодействие, которое воспринимается как эффективное с точки зрения достижения желаемых целей коммуникации, соответствующее контексту, в котором взаимодействие имеет место. В определении показано, что коммуникация может восприниматься как эффективная и неэффективная. Эффективность (или компетентная коммуникация) и неэффективность коммуникации — это суждения людей, которые их выносят на основе своего восприятия этого процесса. В свою очередь подчеркивается тот факт, что коммуникация всегда имеет место в контексте и находится под влиянием межличностных отношений между коммуникантами. Компетентная межличностная коммуникация означает, что люди используют те виды поведения, которые соответствуют требованиям контекста и отвечают ожиданиям коммуникантов. Данные виды поведения являются эффективными с точки зрения достижения коммуникантами желаемых результатов. Об этом может свидетельствовать такой результат коммуникации, как удовлетворенность или достижение поставленных целей.

Таким образом, исследователи, изучающие феномен межкультурной компетентности через призму процесса взаимодействия, исходят из того, что 1) компетентная межкультурная коммуникация имеет контекстуальный характер, 2) поведение компетентного коммуниканта является эф-

фективным и соответствует ожиданиям партнеров, 3) для ее осуществления необходимы определенные знания, соответствующая мотивация и умения.

Компетентность не является индивидуальной характеристикой человека, поскольку она зависит от контекста, в котором взаимодействие имеет место, и взаимоотношений между участниками коммуникации. Так, в одном контексте поведение человека может восприниматься как компетентное, в другом — некомпетентное. Согласно Д. Ньюлинепу, компетентные в межкультурном общении люди умеют адаптировать вербальные и невербальные сообщения к культурному контексту взаимодействия.

В коммуникации компетентного коммуникатора можно наблюдать следующие признаки: 1) выбор поведения зависит от контекста взаимодействия, 2) поведение адекватно ситуации и является эффективным, 3) опора на знание культурных норм и правил, традиций, причем не только других культур, но и своей собственной культуры, 4) положительные эмоции, чувствительность к культурным особенностям, наличие желания и готовности к межкультурному взаимодействию, 5) наличие необходимых для успешной коммуникации умений.

С. Тинг-Туми предложила термин транскультурная коммуникативная компетентность. По ее мнению компетентность предполагает трансформацию знаний в межкультурной области в эффективное и соответствующее ситуации поведение. Слово «транскультурная» подчеркивает широкий круг ситуаций межкультурного общения, которым характеризуется современный мир. Она выделяет 3 компонента транскультурной коммуникативной компетентности:

1) компонент знаний. Она их называет «культурно сензитивные знания». Без них нельзя достичь полного понимания партнера и процесса межкультурного взаимодействия в целом, осознания различий и т. д. Особо она подчеркивает необходимость знания лингвистических символов культуры (язык), поскольку это — «ключ к сердцу культуры».

2) компонент осознанности своих собственных убеждений, знаний, эмоций и убеждений, знаний, эмоций людей из других культур, что предполагает рефлексию межкультурных различий, наличие креативного мышления, готовности к взаимодействию с людьми, отличающимися от нас.

3) компонент умений обеспечивает способность человека взаимодействовать эффективно, адекватно ситуации и таким образом, что оно приносит удовлетворение. Идет речь об умениях наблюдать, слушать, обращаться к собеседнику, сотрудничать с представителями иных культур.

Б. Спидберг и У. Купач также выделили 3 компонента: мотивация, знания, умения. Мотивация — это желание общаться с «чужими». Определенные потребности лежат в основе мотивации к взаимодействию с другими людьми. Прежде всего, это потребность в предсказуемости поведения других людей. Когда поведение предсказуемо, это определенным образом мотивирует к взаимодействию и наоборот. Низкий уровень предсказуемости уменьшает желание общаться с другими людьми. Дополнительная информация, которая может повысить предсказуемость поведения, может оказать положительное влияние на мотивацию общения с «чужими». Оказывает влияние также потребность в поддержании своего имиджа. Если человек находит в общении поддержку своего имиджа, то он, вероятнее всего, будет мотивирован на общение. Знания относятся к пониманию того, что нужно сделать, чтобы коммуникация была адекватной и эффективной. Здесь предполагается знание тех различий, которые отличают свою группу от группы представителей другой культуры. Одновременное нахождение сходства и общности является необходимым условием общения на индивидуальном уровне. Специалист по теории коммуникации Ч. Бергер считает, что большую роль в коммуникации играет знание так называемых вербальных и невербальных сценариев, которые являются своего рода моделями поведения в ситуациях межкультурного общения. По его мнению, компетентные коммуникаторы имеют множество сценариев поведения, которые они хранят в памяти и пользуются ими в зависимости от контекста общения. Умения — наша способность демонстрировать в коммуникации адекватное и эффективное поведение. Прежде всего, это умения справиться с волнением и сократить неопределенность. Это также умения осознавать происходящие процессы, умение толерантно относиться к двойственности, умения контролировать собственные эмоции. В ситуациях неопределенности необходимо наличие эмпатических умений, умение адаптировать свое поведение в соответствии с ситуацией, умение делать точные и правильные прогнозы, умение правильно интерпретировать поведение других людей.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Морева Л. А., Турло В. П., Белорусский государственный университет

Характерной особенностью современного этапа развития образования является требование к интеграции различных составляющих целей образования для достижения пяти базовых компетенций, которые можно сформировать только совместными усилиями всех преподавателей — предметников и самих студентов.

По мнению ведущих специалистов в области разработки национальных стандартов вузовского образования в странах Европейского и мирового сообщества, можно выделить **4 базовых ком-**

петенции, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества.

Социально-политическая компетенция или готовность к решению проблем. В данном случае речь идет не столько о реальной эффективности принимаемых решений, сколько о психологической готовности принимать их и брать на себя ответственность за принятые решения. Проблемы личного, межличностного, социального, академического и иного характера возникают в жизни любого человека. Подчас именно психологическая неготовность человека реагировать на сложившиеся обстоятельства, пассивная позиция, неумение определить суть проблемы переводят ее из разрядаординарной житейской ситуации в план неразрешимого личного/ академического/социального конфликта.

Ни один преподаватель не в состоянии подготовить своих студентов к решению всех проблем, но об этом и не идет речь. Однако любой преподаватель может в процессе учебного взаимодействия моделировать достаточно широкий ряд проблемных задач, формировать базовые рефлексивные умения, связанные с определением условий конкретных ситуаций, которые, в свою очередь, обусловлены местом, временем, ролями, намерениями, чувствами и возможными действиями их участников; использовать необходимые алгоритмы в ходе решения типичных академических заданий. Безусловно, многое зависит от особенности характера и психики человека, но очевидно и то, что в процессе обучения можно и нужно осуществлять коррекцию поведенческих стереотипов. Роль преподавателя, влияние его личности на студентов в данном вопросе трудно переоценить. Для эффективного воздействия на личность студента не обязательно все занятие посвящать разбору и обсуждению морально-этических норм поведения, возможных способов действия. Гораздо важнее уметь быстро реагировать на реально возникающие ситуации, создавать определенную атмосферу на занятии.

Информационная компетенция. Суть данной компетенции можно определить как совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, а также умений:

- находить нужную информацию с помощью различных источников, включая современные мультимедийные средства;
- определять степень ее достоверности/новизны/важности;
- обрабатывать в соответствии с ситуацией и поставленными задачами;
- архивировать и сохранять;
- использовать ее для решения широкого спектра задач.

Иногда информационные умения студентов на уровне получения информации могут быть выше аналогичных умений преподавателя. В этом случае логичным представляется поучиться у них или разделить с ними полномочия по обеспечению учебного процесса. Несомненным, тем не менее, остается положение о том, что *обработка и оценка информации* являются более сложными, комплексными умениями, которыми далеко не все студенты обладают в достаточной мере и которые необходимо целенаправленно формировать.

Коммуникативная компетенция. Не вызывают сомнений утверждение о том, что данная компетенция является многокомпетентной. Принципиально важным для понимания целей современного образования является то, что любой специалист должен иметь достаточно высокий уровень данной компетенции *в устной и письменной речи*. Данная компетенция жизненно необходима для успешного профессионального функционирования и для карьерного роста практически в любой области, при этом она должна быть как на *родном*, так, и, как минимум, на *одном иностранном языке*. Общие мировые тенденции направлены на овладение несколькими иностранными языками.

Социокультурная компетенция. Анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что в основе данной компетенции лежат следующие моменты.

1. Умение выделять общее и культурно специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоев общества.
2. Готовность представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия.
3. Признание права различных культурных моделей, а значит и формируемых на их основе представлений/норм жизни/верований и т. д. на существование.
4. Готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов.

Таким образом, подводя итог можно сделать следующий вывод. **Коммуникативная компетенция** может по праву рассматриваться как ведущая и стержневая компетенция, поскольку именно она лежит в основе развития всех других компетенций, а именно *информационной, социокультурной, социально-политической, готовности к образованию и саморазвитию*.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДА, ПОЗВОЛЯЮЩАЯ ПРЕОДОЛОВАТЬ БАРЬЕРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

Пристром Е. С., Белорусский государственный университет

Особенности межкультурного общения выходят на первый план в парадигме современного мира. Очевидно, что декларируемая концепция мультикультурализма (в основе которой должен быть диалог культур при взаимном «вслушивании») ведет мир в тупик вместо того, чтобы стать стратегией нового мироустройства. Поэтому на сегодняшний день было бы неправильно говорить о важности межкультурной коммуникации лишь для специалистов, напрямую задействованных в этой области. Межкультурная коммуникация уже стала повседневной реальностью для каждого.

Сугубо человеческой особенностью является то, что любая культура в процессе своего развития создает различные системы знаков. Однако эта способность человека одновременно создает проблему понимания и восприятия чужих культур, иными словами барьеры в межкультурной коммуникации. Одной из основных причин возникновения этих барьеров являются национально-культурные различия, обусловленные уникальностью системы мировоззрений, основанной на картине мира присущей той или иной нации. Национальная картина мира — эта та призма, через которую человек воспринимает основные аспекты реальности. И рассмотрение особенностей национальной картины мира позволяет «посмотреть на мир глазами» данной нации.

Художественный текст является уникальной средой для погружения в «чужую» культуру, так как автор (независимо от своего желания) транслирует через свое произведение культурно-ценностные доминанты, характеризующие картину мира его нации. Таким образом, вдумчивое чтение и диалогический подход при обращении к иноязычному тексту позволяют приблизиться к границе мира другого народа, постижению символики и потаенных смыслов, заложенных автором.

Как известно, универсальными категориями художественной (как впрочем, и реальной) действительности являются категории пространства и времени, но и они имеют свою специфику в восприятии каждой нации. Подобная двойственность этих категорий позволяет нам рассматривать их как отправные точки в понимании смыслов в картине мира, как отдельного автора, так и всего этноса к которому данный автор принадлежит. «Именно пространство и время включают идеологию определенного текста в общественный, исторический и культурный контекст», поэтому опыт «общения с иноязычным художественным текстом» может способствовать эффективной коммуникации на всех уровнях и в различных коммуникативных ситуациях.

Проанализируем хронологическую структуру и то, как вокруг нее рождается смысл, в рассказе Э. Хемингуэя Банальная история (*Banal Story*) с учетом национально-культурного компонента. Рассказ состоит из двух частей, представленных хронотопами главных героев, на фоне которых возникает множество хронотопов известных людей.

В первой части некто «он» читает популярное в 1920-х гг. среди американской «интеллектуальной публики» периодическое издание *Forum*. Э. Хемингуэй представляет читателю пародию на данный журнал, показывая, что стиль изложения (огромное количество риторических вопросов: *Our deepest convictions — will Science upset them? Do we want big men — or do we want them cultured?*) и герои (писатель *Joyce*, Президент *Coolidge*, боксер *Jack Britton*, поэт и дипломат *Doctor Henry Van Dyke*, влюбленная из романа «Поиски» *Nancy Hawthorne*), на которых призывает равняться данное издание, являются надуманными и иллюзорными. Но для героя все это романтика, настоящая жизнь. Топографический хронотоп очень ограничен, в то время как психологический — необъятен. Виртуальные хронотопы, в которых находится этот герой, постоянно расширяются и охватывают различные исторические периоды и места.

Весь этот необъятный внутренний хронотоп внезапно резко сужается до хронотопа «кладбище в дождливый день 1925 года», который является хронотопом «порога» — перехода из хронотопа «*the unusual*» в хронотоп «*banal*». Во второй части рассказа умирает человек — известный матадор. Но умирает он не от ран, нанесенных быком, как это было бы в мире *unusual*, а от банальной пневмонии, и все, что происходит после его смерти тоже банально: *All the papers devoted special supplements to his death... Men and boys bought pictures of him to remember by... and lost pictures of him in their memories... marched to cemetery... after they sat in the cafes... pictures of Maera were sold... rolled up and put away in their pockets.*

Э. Хемингуэй использует эксплицитно и имплицитно выраженные хронотопы. Для обозначения первых используются лексические единицы с временным и пространственным значением, а также видовременные формы глаголов. Имплицитно же выраженные хронотопы связаны с именами известных людей, упоминаемых в рассказе. Внимание читателя привлекает то, что место для спасения — Канада, место, где вырубаются леса, — Юкатан, далее перечисляются имена собственные, которые все расположены в хронотопе Соединенных Штатов. Другими словами, Э. Хемингуэй, используя национально специфические хронотопы, обращается к проблеме настоящего американского общества, и чтобы читателю понять, почему автор использует их, необходимо разобраться, что данные хронотопы значили для американцев в то время, а как показывает анализ всего рассказа, они помогают приблизиться к пониманию и сегодняшнего дня.

Таким образом, множество смыслов хронотопа выражает многослойность и полифонизм культуры (М. М. Бахтин). Раскрытие этих культурно-исторических смыслов становится основой диалога, стимулирует понимание и переживание культурных ситуаций прошлого, создает духовную близость поколений и целых наций.

СОГЛАСОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫХ КОДОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ

Силицкая А. М., Республиканский институт высшей школы

Кодирование представляет собой преобразование одной сигнальной системы в другую с помощью внутреннего кода или внешнего. Чем больше сходных элементов содержат коды адресанта и адресата, тем выше вероятность взаимопонимания между ними.

Стоит отметить, что использование одного и того же кода не гарантирует взаимопонимание между участниками межкультурной коммуникации, поскольку в процессе межкультурного общения код — иностранный язык — является единым для собеседников, а системы значений языковых и речевых форм различаются, поскольку определяются культурной принадлежностью коммуникантов. Внутренняя кодировка обуславливает расхождение в значениях, приписываемых одному и тому же слову коммуникантами. В ходе межкультурного общения происходит не трансляция или «схватывание» значения, а его формирование во взаимоотношениях коммуникантов в ходе совместной речевой деятельности. Для достижения взаимопонимания создаваемое значение должно быть согласовано и разделяемо участниками общения.

Тесная взаимосвязь между языковым и культурным кодом в условиях межкультурного общения позволяет нам рассматривать культурно-языковой код как многокомпонентную, сложную структуру. Языковой знак кодирует информацию, представленную в сознании индивида в виде ассоциативных сетей. Уровень культурно-языковой компетенции, т.е. объем их культурной грамотности, фоновых знаний, presuppositions и пр., определяет приблизительное сходство ассоциативных цепочек.

Использование иностранного языка как средства межкультурного общения в условиях обучения приводит к возникновению культурно-языковой интерференции в процессе кодирования/декодирования. Этот феномен обусловлен разницей в уровне культурно-языковой компетенции, а также автоматическим переносом способа кодирования информации в структурных и смысловых единицах родного языка и культуры.

В этих условиях необходимо параллельно с языковым компонентом значения кода согласовывать и его культурный компонент. Для успешного участия в межкультурной коммуникации требуется поэтапное овладение культурно-языковым кодом изучаемого языка. Речь идет не просто о механическом накоплении культурно-языковых знаний, что приводит к разрозненным сведениям, малоприменимым в ситуациях реального межкультурного общения, а о формировании способности выделять и преобразовывать код, сопоставляя и связывая новый внешний код с внутренним. И если в процессе овладения иностранным языком в учебных условиях постичь все культурное многообразие представляется маловероятным, то формирование готовности к восприятию культурного кода, его осмыслению и декодированию могло бы снабдить обучаемого средствами анализа культурного компонента в его имическом аспекте, т.е. с точки зрения носителя языка.

Таким образом, достижение взаимопонимания в межкультурном общении требует от коммуникантов умения сопрягать, согласовывать принадлежащие им системы значений, а также выделять сходные элементы, на которые можно опереться в ходе общения. Преобразуя и согласуя культурно-языковые коды в совместном речевом поведении, участники межкультурного общения с большей вероятностью достигнут взаимопонимания на основе разделяемых систем значений.

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В РЕЧЕВОМ АКТЕ КОМПЛИМЕНТ

Стахнова О. В., Белорусский государственный университет

В понятие «фатической функции» принято включать «вступление в контакт, его поддержк[у] и проверк[у], область речевого этикета в целом, бытовой диалог и бытовое повествование, а также художественное повествование, стилизованное под бытовое».

Комплимент представляет собой одну из сторон реализации принципа положительной вежливости. К этому типу вежливости относится демонстрация единства и солидарности говорящего со слушающим. Комплимент актуализирует в личности адресата то положительное, что имеет к нему отношение. Уже на этом основании комплимент можно рассматривать в рамках фатической функции. Кроме того, комплимент является единицей речевого этикета (РЭ), который имеет прямое отношение к области фатической функции. Комплимент отличает яркая реализация фатической функции, и в силу того, что он направлен на изменение эмоционального состояния адресата, ни одна другая единица речевого этикета не обладает столь сильным перлокутивным эффектом, как комплимент.

В испанской речевой культуре принято различать 2 вида комплиментов: *кумплидо* и *пиропо* — последний является специфическим средством ухаживания за женщиной, может иметь грубую окраску. Значение *кумплидо* совпадает с русским значением «комплимент», то есть любезные, приятные слова, лестный отзыв.

Комплимент имеет фатическую ценность независимо от того, искренний он или нет, так как при фатическом общении допускается определенная доля неискренности.

Комплименты могут быть выражены прямыми и косвенными средствами. При отборе фатического материала акцент делался на комплименты, выраженные косвенно, поскольку косвенность является более мощным средством воздействия и взаимодействия. Анализ материала указал на преобладание в текстах драматических произведений, связанных с бытовой тематикой, комплимент-пиропо. Этот вид косвенного комплимента может иметь несколько форм.

1. «Дедуктивная» или «выводная» форма

Reyes. — *Es amigo de Olegario. (Divertida.) Creo que tiene complejo de King Kong.*

Victor. — *Con una chica como tú le deben entrar a uno complejos extraños.*

(**P.** — Это — друг Олега́рио. (Весело.) Думаю, что у него комплекс Кинг Конга./**B.** — Рядом с такой девушкой, как ты, у людей появляются странные комплексы.)

Адресант путем некоторых интерпретативных операций может сделать вывод о том, что, вопервых, реплика адресата — это комплимент, во-вторых — она содержит имплицитное желание сделать приятное собеседнику. Адресат в косвенной форме выражает восхищение женской красотой адресанта.

2. Косвенный комплимент может быть оформлен в виде вопроса

Alfredo. — *Pues su amigo, entonces, es un sinvergüenza...*

Luli. — *¿Verdad que sí? Esto estaba pensando yo esta tarde.*

Alfredo. — *Un sinvergüenza como una casa... ¿Cómo se puede hacer esto a una chica tan mona como usted?*

(**A.** — Ваш друг, в таком случае, просто бессовестный.../**L.** — Правда? Я была такого же мнения сегодня вечером./**A.** — Бессовестный и все тут... Как можно поступать подобным образом с такой симпатичной девушкой как вы?)

Комплимент в приведенном примере имеет более завуалированный характер, чем в предыдущем варианте. Этот вывод напрашивается на основании того, что тематика разговора не связана с обсуждением внешних качеств собеседника женского пола. Кроме того, комплимент встречается в РА вопроса, первичной функцией которого является запрос информации. С одной стороны, говорящий задает вопрос с целью получения интересующей его информации, с другой стороны, в качестве вкрапления в нем присутствует вербализация положительного в личности коммуниканта.

3. Косвенный комплимент может иметь форму сравнения

Pepe. — *Estás cada día más guapa ... Mejoras con los años, como el vino.*

Trini. — *(Volviéndose de pronto.) Si te has creído que soy tan tonta como Rosa, te equivocas.*

(**П.** — Ты с каждым днем все красивее... Становишься лучше с годами, как вино./**Т.** — (Резко оборачиваясь.) Если ты думаешь, что я такая же глупая, как Роза, ты ошибаешься.)

В приведенном примере компарат идентифицируется с комплантаном, что позволяет интенсифицировать качества, описываемые в ситуации, а также усилить выражение экспрессии.

Из проведенного анализа следует, что комплимент-пиропо, будучи направленным на изменение эмоционального состояния адресата, является ярким примером реализации фатической функции.

РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА В ОВЛАДЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫМ ОБЩЕНИЕМ

Троцюк Т. С., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Являясь одной из основных единиц коммуникации, текст и текстовая деятельность выступают неотъемлемым компонентом обучения иноязычному общению. Текст применяется в качестве источника информации, служит базой для наблюдения и изучения языковых средств, используется как содержательная база для развития творческой беседы, служит образцом для построения обучаемым нового текста с измененной коммуникативной и смысловой структурой.

Проблема использования текстов в обучении иностранному языку является одной из приоритетных в современной лингводидактике и методике. Анализ методических работ по применению текста (Н. Н. Бобровская, Н. Л. Галеева, Е. В. Носович и др.) показал, что иностранному языку предпочтительнее учить на аутентичном материале, т.е. на основе текстов, взятых из оригинальных источников, текстов — продуктов коммуникативной практики носителей языка. Текст должен быть одновременно как формирующим средством, так и средством, поддерживающим всевозможные виды мотивации обучаемых вне среды реального функционирования изучаемого языка.

Считается, что аутентичные материалы — это те образцы речи, которые взяты из реальной жизни, а не созданы специально как учебный материал. Так, Е. В. Носович и Р. П. Мильруд в понятие «аутентичность текста» включают культурологическую, информативную и ситуативную аутентичность, аутентичность национальной ментальности, аутентичность оформления, а не только отбор лексики и правильное грамматическое оформление высказывания.

Преимущество аутентичных материалов при обучении общению на иностранном языке несомненно, так как они более убедительны; дают образцы подлинного языка; интереснее; позволяют обучаемым сопоставить их языковые навыки и требования реальной жизни; выводят обучаемых за пределы учебника и требуют самостоятельной работы; содержат информацию о пользующемся целевым языком социуме и его культурно-историческом наследии.

Аутентичные материалы можно условно классифицировать как 1) аутентичные аудио— и визуальные тексты (включая видео) — от рекламных проспектов, билетов, меню до сложных документов типа научных статей, контрактов, договоров и пр., 2) аутентичные задания, идентичные выполняемым в реальной жизни, например, написать CV (резюме), дать объявление, заказать билеты по телефону и пр., 3) реалии — языковые объекты и их изображения.

В процессе развития умений коммуникативного общения важно акцентировать внимание на содержательной стороне аутентичного текста, раскрывающей специфику культуры, образа жизни, поведения носителя языка с тем, чтобы обучаемые могли усваивать язык в контексте значимой, осмысленной коммуникации. Как средство межкультурной коммуникации он должен отражать явления и факты культуры страны изучаемого языка, что будет способствовать формированию у обучаемых представлений о различных аспектах жизни в стране изучаемого языка и позволит адекватно ассоциировать культурно маркированные языковые и речевые средства с их аутентичным социокультурным контекстом.

Необходимо, вместе с тем, учитывать характер текстов и языковые трудности, с которыми необходимо познакомить обучаемых в процессе подготовки их к реальной межкультурной коммуникации.

Важным условием успешного обучения межкультурной коммуникации является ориентация на развитие личности обучаемого, его эмоциональной сферы, ассоциативного мышления. Когнитивный подход должен быть обеспечен в процессе обучения умственным действиям, направленным в том числе на преодоление трудностей понимания текста социокультурного и лингвистического характера, что позволит находящимся в ином социокультурном контексте научиться читать между строк и понимать смысл аутентичных текстов.

Главное место в процессе обучения следует отводить упражнениям и заданиям коммуникативного характера, направленным не только и не столько на прием содержащейся в тексте информации, сколько на выполнение мыслительных операций с ней. Такие операции как сравнение, анализ, поиск системы аргументации, принятие решений будут способствовать выработке нужных стратегий выживания/функционирования в аутентичной языковой среде.

Работа с аутентичным текстом повышает коммуникативно-познавательную мотивацию, формирует страноведческую и межкультурную компетенцию, обеспечивает создание атмосферы реального владения иностранным языком, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре.

МЕСТО МОЗГОВОГО ШТУРМА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Холодинская И. И., Международный университет трудовых и социальных отношений

В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студенты неязыкового вуза должны получить не только определенный объем лингвистических знаний, но и необходимо помочь им преодолеть трудности межкультурной коммуникации, сформировать культурную осведомленность и навыки общения. Большое внимание следует уделять развитию у студентов навыков и умений профессионально ориентированного общения, изучению обычаев и традиций стран изучаемого языка, их культуры, специфики политического развития и научить студентов использовать полученные знания в своем профессиональном развитии, постоянно совершенствовать умения работы с оригинальными источниками. Студенты должны быть готовы свободно ориентироваться в иноязычной среде и уметь адекватно реагировать в различных ситуациях.

Коммуникативная направленность процесса обучения, стимулирование речемыслительной активности студентов являются частью активных методов обучения. Они ориентированы на самостоятельное добывание студентами знаний, на активизацию их познавательной деятельности, развитие мышления, формирование практических умений и навыков.

В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы делятся на имитационные (игровые, неигровые), связанные с моделированием профессиональной деятельности (деловая игра, разнообразные упражнения, анализ ситуаций и т. д.), и неимитационные (учебная дискуссия, эвристическая беседа, разные виды самостоятельных работ, «мозговой штурм» и т. д.). Данные методы ни в коем случае не заменяют традиционные, но способствуют лучшему усвоению материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения. При выборе метода обучения следует, прежде всего, проанализировать содержание учебного материала и использовать активные методы там, где наиболее действенно могут проявиться творческое мышление студентов, их познавательные способности, жизненный опыт, умение адаптироваться в реальной деятельности.

Мозговой штурм — это нетрадиционная форма организации учебного процесса, направленная на выявление скрытых способностей студента и основанная на методе генерации идей путем коллективного обсуждения проблем при полной свободе выдвижения вариантов решения.

Данный метод предусматривает наличие нескольких этапов: создание проблемной ситуации; генерация идей; анализ, проверка, оценка и выбор лучших идей. Метод представляет собой единство двух элементов — выдвижение идей и их развитие. Процедура мозгового штурма регламентируется несколькими правилами: запрет критики на этапе генерации идей; идеи могут подаваться без обоснования; допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических, шуточных идей.

Подготовка к мозговому штурму осуществляется ведущим, который формулирует проблему, осуществляет отбор участников мозгового штурма. Они в свою очередь делятся на 2 группы — «генераторов идей», обладающих яркой фантазией, воображением, способных подхватывать и развивать чужие идеи, и «аналитиков», обладающих большим количеством знаний по исследуемому вопросу, способных оценить выдвинутые на этапе генерации идеи. Численный состав группы 6—10 человек. Все идеи записываются.

Подготовка к мозговому штурму включает следующие шаги:

- определение цели занятия, конкретизация учебной задачи;
- планирование общего хода занятия, определение времени каждого этапа занятия;
- подбор вопросов для разминки;
- разработка критериев для оценки поступивших предложений и идей, что позволит целенаправленно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

После завершения «мозговой атаки», необходимо обсудить все варианты ответов, выбрать главные и второстепенные.

Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение студентами учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

Проблема, формулируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес студентов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чернецкая Н. И., Романович Р. Г., Костерова Н. А., Белорусский государственный университет

Значительное расширение международного сотрудничества привело к осознанию необходимости овладения не только системой языка (языковой компетенцией), но и формированию у обучающегося межкультурной компетенции. Оказалось, что межкультурная коммуникация невозможна без межкультурной компетенции, включающей в себя знания культурных особенностей страны изучаемого языка и обеспечивающей развитие личности. Социокультурное образование стало неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Наряду с формированием представления о культуре изучаемого языка, его представителях необходимо развивать умение использовать полученные знания в ситуациях общения.

Информация, содержащаяся в учебниках, учебных пособиях, знакомит студентов с явлениями культуры страны изучаемого языка. Однако овладение умениями речевой деятельности осуществляется вне социокультурной ситуации, в которой они будут применяться в будущем. Обучение на факультете международных отношений предполагает не только ознакомление студентов с современными явлениями, событиями, происходящими сегодня в мире, но и включает формирование навыков эффективного коммуникативного поведения в ситуациях профессионального общения. Использование дополнительных аутентичных материалов создает иллюзию приобщения к естественной языковой среде, способствует успешному овладению иностранным языком. Зарубежные газеты и журналы, художественные и рекламные видеофильмы, видеосюжеты из передач спутникового телевидения позволяют повысить мотивацию студентов и формировать навыки необходимые для осуществления профессионального общения. Аутентичный материал позволяет почувствовать атмосферу страны изучаемого языка.

Что касается преподавания курса «*Business English*» на 1 и 2 курсах в качестве аутентичных материалов используются документы, составляемые во время поиска работы: резюме и сопроводительные письма, образцы бизнес-документации: контракты, служебные записки, а также статьи из периодических изданий, таких как «*The Times*», «*The Independent*», «*The Guardian*», «*The Financial Times*», посвященные вопросам экономики и бизнеса. Аутентичные тексты делового английского дают примеры речевых клише, фразеологии и лексики данной языковой сферы, которые

закрепляются в дальнейшем в коммуникативных упражнениях, основанных на экономических реалиях Беларуси. Для устной практики просмотр таких видеофильмов как «*The Galapagos Islands*», «*Wonders of North America*», «*Dartmoor National Park*» помимо развития различных видов компетенций (языковой, речевой, социокультурной) вызывает огромное желание подготовить собственную презентацию о достопримечательностях, национальных заповедниках Беларуси и, таким образом, достойно представить собственную страну, ее культуру в межкультурной коммуникации.

Рассматривая возможности использования аутентичных текстов, нельзя не сказать о современных компьютерных технологиях. В настоящее время компьютерные технологии обладают большим потенциалом в обучении иностранному языку. Компьютерные средства позволяют обучать разным видам и стратегиям чтения текста, развивать умения самостоятельного преодоления языковых и смысловых трудностей, приобретать и пополнять знания, извлекать информацию по различным темам. Едва ли в настоящее время найдется студент, который бы не использовал аутентичные тексты компьютерной сети Интернет для подготовки презентаций, докладов, сообщений. Интересно использование онлайн-вариантов газетной англоязычной прессы. Сетевые британские газетные издания не являются отражением соответствующих печатных изданий прессы. Поэтому их называют версиями печатных изданий. Но, как рекомендуют авторы статьи «Электронная британская пресса в фокусе межкультурного языкового образования», прежде чем обращаться к использованию материалов электронной прессы необходимо определить, какие издания имеет смысл использовать.

Наблюдая и описывая реалии страны изучаемого языка, студенты стараются как можно полнее выразить свою мысль, у них формируются умения порождать разные виды монологического высказывания (описание, повествование, рассуждение). Кроме того, появляется желание сравнить увиденное и прочитанное с реалиями своей культуры, выразить свое личное отношение.

Таким образом, аутентичные материалы позволяют изучающим английский язык лучше понять культуру страны изучаемого языка и являются стимулом проведения последующего обсуждения, основой для развития умений говорения, развивают навыки как монологической, так и диалогической речи, представляют исключительные возможности для развития умений чтения англоязычного текста. Причем, работа с аутентичными материалами предполагает как аудиторную, так и внеаудиторную учебно-познавательную деятельность студентов.

Аутентичные тексты являются средством расширения содержания обсуждаемой темы учебника, способствуют реализации принципа новизны в учебном процессе. Англоязычные тексты, видеосюжеты, интернет-технологии делают процесс обучения более мотивированным и эффективным, вызывают у студентов потребность в общении, обмене мнениями, способствуют расширению кругозора, пробуждают интерес к окружающему миру, формируют гуманистические ценностные ориентации, обогащают духовный мир обучаемого.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Щербина И. В., Белорусский институт правоведения

Практическое владение иностранным языком становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека, что вызывает потребность в специалистах в различных областях знания, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками. Владение иностранным языком является целью и условием не только языкового, но и любого образования, поскольку это обусловлено потребностями современного мира. Основной целью обучения иностранному языку в языковом вузе является формирование языковой личности, которая готова к реальному, продуктивному общению с представителями иных культур (межкультурному общению) на различных уровнях и в различных сферах жизни конкретного лингвоотносциума.

Современные требования к уровню владения студентами иностранным языком делают необходимым исследование возможностей формирования у студентов умений иноязычной межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация предполагает общение между представителями разных культур, в ходе которого по крайней мере один из участников может говорить на неродном языке. В современном мире, где английский язык прочно занял положение языка международного общения, часто оба участника коммуникации говорят на неродном языке, привнося в него собственные культурные нюансы. В связи с расширением межкультурных контактов возрастает потребность общества в специалистах различного профиля, владеющих иностранным языком. На первый план выступает необходимость вербального обеспечения межкультурной коммуникации (установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров, участие в конференциях и семинарах). Язык — главный выразитель самобытности культуры — одновременно является и главным посредником в межкультурном коммуникационном процессе.

Вместе с тем успешная межкультурная коммуникация предполагает наряду с владением иностранным языком еще и умение адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя иносциума, а также готовность участников общения к восприятию другой формы ком-

муникативного поведения, пониманию его различий и варьирования от культуры к культуре. Стратегия сближения инокультурных знаний направлена на предотвращение не только смысловых, но и культурных сбоев в коммуникации.

Здесь главная проблема — проблема понимания. При ее решении следует помнить, что язык — только инструмент для передачи форм речевого поведения, он лишь создает среду для межкультурной коммуникации. Понимание в межкультурной коммуникации — сложный процесс интерпретации, который зависит от комплекса как собственно языковых, так и неязыковых факторов. Для достижения понимания в межкультурной коммуникации ее участники должны не просто владеть грамматикой и лексикой того или иного языка, но знать культурный компонент значения слова, реалии чужой культуры.

Таким образом, овладение иноязычным кодом, позволяющим успешно осуществлять межкультурное взаимодействие, предполагает изучение особенностей культуры, определяющих специфику общественного и делового поведения партнера, детерминируемого влиянием исторических традиций и обычаев, образа жизни и т. п. Поэтому иностранные языки как средство коммуникации между представителями разных народов и культур должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках (раньше у нас иностранный язык изучался в отрыве от его социокультурного контекста как самоцель и практически не нес функциональной нагрузки).

Речь идет о том, что реальное употребление слов, реальное речесопроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на этом языке речевого коллектива. Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. Поскольку в основе языковых структур лежат социокультурные структуры, то для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать мир изучаемого языка.

Не зная мир изучаемого языка, невозможно освоить язык как средство общения, он может быть освоен лишь как способ хранения и передачи информации, как «мертвый» язык, лишенный живительной почвы — культуры носителя. Этим, кстати, объясняются и неудачи с искусственными языками, так и не получившими широкого распространения и обреченными на умирание.

Именно поэтому изучение иностранного языка предполагает не только усвоение плана выражения некоторого языкового явления, но и плана его содержания, т. е. выработки в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Для этого в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения — это создает синтетический вид преподавательской работы, названный лингвострановедческим преподаванием.

Комплексный подход, сочетающий собственно лингвистическую подготовку и знания социокультурного контекста изучаемого языка, позволяет обеспечить адекватный перевод с неродного языка на родной.

КОММУНИКАТИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ БЕЖЕНКИ (НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО ИНТЕРВЬЮ)

Ядченко Е. И., Белорусский государственный университет

В отечественной теории коммуникации утвердилось учение о коммуникативных стратегиях как направлениях речевой деятельности, способствующих реализации воздействия на адресата. Данный подход используется, прежде всего, в исследованиях речей политических лидеров с целью вскрытия манипулятивного воздействия на адресата. В такой перспективе текст, производимый адресантом (*massage*), рассматривается целиком и полностью как спланированная речь. Данный подход, пожалуй, приемлем для письменных текстов, чем и являются, по сути, речи политиков, однако довольно ущербным для исследования повседневной устной коммуникации, поскольку игнорируется тот факт, что коммуникация «творится» в процессе взаимодействия индивидов.

В последние десятилетия наблюдается перелом в восприятии субъекта в сторону социального субъекта, который понимается как «естественный» результат социального взаимодействия, коммуникативных практик (символический интеракционизм). С позиции данного подхода коммуникативная модель «адресант — сообщение (намерение) — адресат» не оправдывает себя, поскольку коммуникативное намерение часто возникает в процессе самой коммуникации и не всегда осознается адресантом. Следовательно, коммуникация не сводима к одной лишь языковой составляющей (теория речевых актов). Коммуникация включает символически «упорядоченный мир обоих коммуникантов». Она не происходит между двумя актерами, в коммуникации всегда присутствует определенная коммуникативная и интерактивная общность. «Коммуникативное конструирование социальной действительности» рассматривает коммуникацию как договоренность людей об определенном поведении посредством символических средств, которые вписаны в социальные практики. Символически упорядоченный мир включает также и социальные роли, которые функционируют в социальном мире коммуникантов и во многом обуславливают качество и исход коммуникации. Роли не всегда осознаются коммуникантами, зачастую они конституируются в процессе самой коммуникации (*Кто этот человек? Что он может для меня сделать?*).

В настоящее время проведены адресат-ориентированные коммуникативные исследования, которые сводятся, по сути, к проверке гипотезы о том, что коммуникация не заканчивается там, где адресат распознал намерение адресанта. Коммуникация нацелена на воздействие, на побуждение к действию. Таким образом, для исследователя важно определить, какое воздействие оказывает коммуникация на адресата и как это обуславливает его дальнейшие действия.

Наше исследование проводилось на материале интервью с беженкой из Афганистана. Данные о респонденте: Фатима, женщина, 20 лет, родилась в Афганистане, выросла в Беларуси, владеет афганским и русским языками, студентка экономического университета (платное отделение). В своем дискурсе респондент проецирует на интервьюера следующие роли: «журналист», «представитель структур, занимающийся вопросом беженцев», «влиятельный человек». В соответствии с этим респондент также принимает некоторые роли, которые реализуются при помощи определенных коммуникативных тактик.

1. Роль «жертвы» вызывает сочувствие (*я себя все равно здесь чужой считаю, как бы я ни старалась, что бы я ни делала, все равно я какая-то чужая*); подчеркивает сложность своей жизни (*моя жизнь вызывает слезы*).

2. Роль «хранителя афганской культуры в Беларуси» подчеркивает значимость афганских традиций в ее жизни (*извини, чего я должна стесняться своих традиций?*).

3. Роль «защитницы беженцев» демонстрирует сочувствие по отношению к беженцам (*моих беженцев, бедняшек, депортировали; демонстрирует бескомпромиссность по отношению к «обидчикам беженцев» (на коммиссии они над ними (беженцами) издеваются... так больно смотреть на это...)*).

4. Роль «национального лидера» акцентирует свой авторитет среди беженцев (*говорят, то ли ты чувствуешь боль и страдания наши, то ли ты слишком добрая*); демонстрирует свою избранность на фоне других афганцев (*другие родители говорят: почему вот Лина все традиции соблюдает, они уже тут давно, а почему вы вот этого не делаете?*); демонстрирует лидерские качества (*может быть, я маленькая, но, как у нас говорят, ум в голове, а не в возрасте...*).

5. Роль «героя с тяжелым прошлым» придает значимость своему опыту (*...история моей жизни — это... Я сама об этом мечтала историю своей семьи написать*); «страдает, потому что говорит правду» (*я такой человек, не могу молчать, когда я слышу, что неправду говорят*); демонстрирует честолюбие (*у нас дома не было компьютера и сейчас нету — что мне стыдиться?*); демонстрирует наличие особых качеств (*на совещании они хотят всегда рядом со мной сидеть, потому что я все знаю*); демонстрирует свою харизматичность (*говорю, мама, я не знаю, почему меня все замечают*).

6. Роль «опекуна» демонстрирует чувство ответственности за свою семью (*я ничего не сказала маме, потому что она расстроится...*).

СЕКЦИЯ 2

ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВХОЖДЕНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЛЕКСИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ ПРИНИМАЮЩЕГО ЯЗЫКА

Воробьева С. В., Белорусский государственный университет

Тематическое распределение заимствованной лексики указывает на область наиболее тесных межсоциальных контактов и позволяет проследить динамику взаимодействия разных народов.

Изучение пополнения заимствованиями различных тематических групп (ТГ) лексики принимающего языка также помогает выявить основные принципы вхождения заимствований в лексическую систему последнего. Тематическое распределение новейших англицизмов в русском языке основано на классификации, предложенной в «Тематическом словаре русского языка» — новейшем идеографическом словаре языка-реципиента. Объем представленной в нашей работе тематической классификации меньше объема классификации в указанном словаре: для нашего исследования интерес представляют только те ТГ русского языка, которые пополнились англицизмами в течение 90-х гг. XX — начале XXI вв. Новейшие англицизмы в общем количестве 768 лексико-семантических вариантов распределены по трем макроТГ: *Человек* (19,79 %), *Общество* (78 %), *Природа* (0,26 %). Слова, которые не могут с высокой долей вероятности относиться к определенной из трех макроТГ лексики языка-реципиента, но, в то же время, могут быть включены в каждую из них, объединены в особую группу — *Универсальная лексика* (1,95 %). В макроТГ *Человек* и *Общество* в дальнейшем выделены более мелкие тематические объединения (тематические макроподгруппы, ТГ, лексико-семантические поля).

В силу сложившихся условий языкового контакта функционирование одних англицизмов в русском языке влечет за собой заимствование других слов, принадлежащих к той же тематической группе в языке-источнике. Исследование показало, что заимствования в составе одной ТГ, если их количество достаточно велико, образуют в принимающем языке блоки, внутри которых скла-

дается определенная система отношений. Так, 83 англицизма в составе ТГ *Экономика* разделены на 8 лексико-семантических полей, например, *Процессы и явления, сопровождающие экономическую деятельность; Экономические объединения, компании; Способ заключения сделки и др.*

Процесс дальнейшего заимствования лексики происходит на основе корреляционного типа отношений. Корреляции между заимствованными ранее и новейшими англицизмами можно представить в виде «цепочек», например:

— брокер (1 пол. XX в.) «посредник при заключении сделок, действующий по поручению или за счет клиента» → (несовместимость (корреляция между когипонимами)) дилер (2 пол. XX в.) «посредник при купле-продаже ценных бумаг, заключающий сделки за свой счет и на свое имя» → (несовместимость) дистрибьютор (конец XX в.) «1. Агент или торговая фирма, осуществляющие функции торгового посредника между производителями товара и его потребителями»;

— маркетинг (2 пол. XX в.) «комплексная система управления предприятием, предполагающая строгий учет ситуаций на рынке сбыта; организация сбыта товаров» → (гипонимия) ремаркетинг «повторный маркетинг; оживление идущего на спад процесса реализации товара посредством новой рекламной кампании или рекламирование его на новом целевом рынке»;

— ноутбук (кон. XX в.) «портативный персональный компьютер, обладающий аппаратной и программной совместимостью» → (несовместимость) лэптоп «портативный... компьютер, внешне похожий на чемоданчик; его размеры несколько больше, чем у ноутбука»; (несовместимость) палмтоп «портативный компьютер карманного формата, весом до 500 г.»;

— тинейджер (кон. XX в.) «подросток, юноша или девушка в переходном возрасте (от 13 до 19 лет)» → (несовместимость) твен (твенс) «молодые люди в возрасте 19—30 лет».

Данное явление более всего выражено в макро ТГ общество, так как она объединяет такие макроподгруппы, как социальная сфера жизни общества, экономическая сфера жизни общества, государственная сфера жизни общества, в состав которых входят ТГ информационно-вычислительные технологии, культура, наука и физкультура и спорт; экономика, финансы, связь. в своем большинстве это термины.

Заполнение лакун в лексической системе принимающего языка словами, принадлежащими к одной ТГ в языке-источнике, ведет к установлению между заимствованиями семантических связей, аналогичных связям между их этимонами. Это возможно из-за семантической общности национальных языковых систем, которая проявляется в близости структур одноименных группировок лексики в разных языках.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К TOEFL В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Денисова Г. Г., Романович Р. Г., Белорусский государственный университет

Тест *TOEFL* необходим тем, кто собирается учиться за рубежом. Его цель — проверить профессиональный уровень владения английским языком тех, для кого английский не родной язык. Однако было бы неверно думать, что тест неуместен в повседневной работе в классе. Навыки, которые студенты приобретают во время работы с материалами *TOEFL*, могут помочь учащимся улучшить знания английского языка и на обычном занятии. У преподавателя всегда есть желание побудить учащихся активно работать на уроках, а различные виды деятельности, в которых учащиеся активно участвуют, и которые приближены к реальной действительности, вызывают живой интерес. Даже если они не планируют учебу за рубежом, выполнение упражнений и тестов для подготовки к *TOEFL* является хорошим стимулом для них проверить свою подготовку, определить проблемные области, улучшить навыки чтения, аудирования, говорения и письма.

Владение иностранным языком не должно сводиться к запоминанию языковых единиц и усвоению правил их сочетания. Учащимся необходимы не просто языковые знания, они должны владеть определенными приемами работы с иноязычным текстом, которые позволяют наиболее эффективно извлекать основную информацию из зарубежных источников. Роль чтения, лежащего в основе непрерывного образования, в том числе и иноязычного, возрастает. Чтение является видом речевой деятельности; оно должно носить познавательный характер, опираться на знание учащимися структуры языка, включать рецептивную и репродуктивную деятельность и развивать технику чтения. Тексты раздела материалов для подготовки к *TOEFL* носят познавательный характер, так как это в основном академические тексты из разных областей знаний. Задания к текстам учат учащихся опираться на известные структуры языка. Путем сопоставления, противопоставления, использования придаточных определительных предложений, дефиниций, примеров и др. средств, учащиеся учатся догадываться о значении слов в тексте. Например, в предложении «*Timothy scowled when he saw the dent in his new car*» значение слова *scowl* можно определить из контекста. Учащиеся учатся пользоваться словарями, справочниками, догадываться о значении слов по их корням, окончаниям, из контекста. Задания раздела учат совершенствовать навыки чтения путем определения структуры текста, анализа структуры вводного и основного параграфов, заключения. Например, если заключительный параграф начинается такими словами как «*Despite these misgivings, the directors of the Avida program remain optimistic.... The Avida program may provide*

biologists with another avenue to explore», то, прочитав первое предложение, можно сделать вывод, что в тексте говорится о существующих сомнениях по поводу программы, а в последнем подчеркивается, что у нее может быть будущее. Чтение предполагает знание определенных маркеров, которые помогают быстро ориентироваться в тексте: *another; one reason; due to; in contrast to; rather; on the other hand*, и др. Для тренировки просмотрового чтения предлагаются упражнения, которые называются «срезать жир», то есть отбросить лишнюю информацию, затрудняющую понимание. Каждый текст имеет задания, которые используются для определения сформированности навыков чтения, а также специальные тесты: на множественный выбор, на восстановление пропущенных слов и другие, нацеленные именно на контроль. Контролирующие упражнения могут выступать и в качестве самоцели, например, при итоговом контроле чтения в конце работы над параграфом. Особенно большую пользу могут принести упражнения, которые учат составлять и записывать тезисы, делать аннотацию прочитанного текста. Все эти материалы могут активно быть использованы на занятиях английского языка и выполнять как обучающую, так и контролируемую функцию.

Другим разделом учебников и материалов для подготовки к *TOEFL*, представляющим большой интерес для преподавателей, может быть *Speaking*. Выполнение заданий может помочь учащимся правильно призывать свое высказывание, говорить по существу, четко и ясно. Задания, предусматривающие чтение небольшого текста и прослушивание лекций или небольших дискуссий, помогут выработать умение анализировать информацию, сопоставлять с другими источниками, и на их основе строить свое высказывание. Говорение и аудирование основаны на аутентичном материале, идиоматичной речи и типичных ситуациях для американских университетов. Учащимся вузов будут интересны вопросы на прагматическое понимание, в которых проверяется понимание отношения говорящего к предмету. В настоящее время, когда межкультурной коммуникации придается огромное значение, такие упражнения помогут учащимся правильно понимать англоязычную речь с учетом прагматики. Фраза *It sure is cold in here* может вовсе не означать температуру, а подразумевать, что говорящий считает атмосферу недоброжелательной.

Если большинство учащихся имеют опыт написания эссе, то интегрированное письмо не является обычной практикой. Оно включает чтение текста на определенную тему и прослушивание лекции, которая может поддерживать основные идеи текста или опровергать их. Такой вид упражнений полезен тем, что предоставляет аутентичный материал по различным темам, учит понимать англоязычную речь на слух, анализировать информацию и организовывать ее в письменном виде.

В целом, материалы для подготовки к *TOEFL* представляют собой качественный аутентичный материал, который может использоваться на занятиях для развития умений и навыков всех видов речевой деятельности, для их контроля и самоконтроля, а также для мотивации учащихся.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ ПОСТСОВЕТСКИХ РЕАЛИЙ

Зудова С. А., Белорусский государственный университет

Исследование номинаций явлений, передаваемых с одного языка на другой, помогает выделить области наиболее тесных межкультурных контактов и сферы наибольшего взаимопроникновения одной культуры в другую.

На разных этапах своего развития английский язык подвергался влиянию со стороны разных языков латинского, французского, немецкого, русского, русского языка советской эпохи, о чем свидетельствует большое количество заимствований.

Целью предпринятого тематического анализа вербализованных постсоветских реалий является разделение отобранного лексического материала по контекстно-тематическим группам, а также изучение тенденций развития лексического состава принимающего языка.

Отобранный лексический материал распределяется по следующему контекстно-тематическим группам: **Экономика, Политическая и государственная сфера, Социальная сфера, Новообразование, Административное деление, Законность**, которые подразделяются на более мелкие контекстно-тематические подгруппы.

Отнесение слова, а именно его лексико-семантического варианта, или словосочетания к контекстно-тематической группе осуществлялось на основе значения, приводимого в словарном толковании, которое не всегда сопровождалось тематическими пометами, что послужило поводом отнесения одного и того же слова или словосочетания к разным контекстно-тематическим группам, или контекстуального значения. Например, словосочетание *free-trade zone on the Chinese-Russian border* «зона свободного предпринимательства — свободная экономическая зона, характеризующаяся льготным таможенным и налоговым законодательством» или «свободная экономическая зона — ограниченная часть национально-государственной территории, на которой действуют особые экономические законы, создающие льготные условия для иностранных и национальных предпринимателей» включено в две тематические группы **Economy** и **Administrative division**.

В исследовании была сделана попытка не только выделить контекстно-тематические группы и подгруппы, но и проанализировать их процентную соотношенность.

Наиболее многочисленной по количеству лексико-семантических вариантов является тематическая группа **Экономика**, а наибольшее количество подгрупп имеют контекстно-тематические группы **Экономика, Политическая и государственная сфера, Социальная сфера**.

Несмотря на немногочисленность состава некоторых подгрупп, например, **Актуализированные понятия, Новые структуры государственной власти, управления и контроля** мы посчитали необходимым выделить их.

Отсутствие в нашем материале лексических единиц, относящихся к таким тематическим областям как образование, наука, бытовая сфера не означает, что данные сферы не были подвергнуты изменениям в постсоветский период. Данные области были представлены лишь немногочисленными единицами, что не позволило их выделить в отдельные группы.

Контекстно-тематическое распределение вербализованных постсоветских реалий по группам и подгруппам указывает на масштабность изменений, коснувшихся основных сфер жизни постсоветского общества. Поскольку наиболее представленной в количественном отношении является контекстно-тематическая группа **Экономика**, это может косвенно свидетельствовать о том, что именно данная область подверглась наибольшим изменениям.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

Ивашкевич И. Н., Белорусский государственный университет

Когнитивной лингвистике, которая обладает сегодня собственными теоретическими установками и разветвленным понятийным аппаратом, предстоит решение важнейших проблем, поскольку «язык представляет собой самую существенную часть человеческого сознания — его общей когнитивной системы: мозга, разума, интеллекта. Познавание ментальных процессов и всей ментальной организации без теории языка и теории языковой способности, как теории овладения языком, просто нереально». Возникновение когнитивной лингвистики ученые связывают с возникновением генеративной грамматики Н. Хомского и понятием «глубинная структура», развитием лингвистической семантики, возникновением лингвистической прагматики, теории текста, изучением закономерностей языкового поведения единиц в дискурсе.

Приоритетными задачами когнитивной лингвистики являются поиски закономерностей получения, обработки и хранения знаний, приобретаемых в результате чувственного восприятия и жизненного опыта, и изучение языковых форм, в которых происходит объективация этих знаний. Иными словами, в центре научного поиска данной парадигмы научного знания — структуры репрезентации различных типов знаний, представленных в языковых знаках.

С развитием когнитивной науки и становлением когнитивной лингвистики процессы концептуализации и категоризации мира стали рассматриваться в более широком ракурсе, прежде всего, как важнейшие когнитивные процессы познавательной деятельности человека. Новую интерпретацию получили и языковые категории, которые, представляя собой определенные формы осмысления мира в языке, т. е. формы языкового сознания и «форматы знания особого типа». В философии неоднократно подчеркивалась мысль о том, что все знания и мире хранятся в нашем сознании в категориальной форме. Это означает, что признаки и характеристики, формирующиеся в сознании человека в виде тех или иных концептов, не ограничиваются одним конкретным объектом, а распространяются на определенные классы объектов. Соответственно и в языке категории как классы языковых объектов с общими концептуальными характеристиками приобретают характер особых форматов знания, выполняющих специфическую роль в организации и оперативном использовании знаний о мире, о языке как части мира, о способах их обработки и интерпретации человеком (см. работы Н. Н. Болдырева). Категоризация человеческого опыта является одной из главных проблем в когнитивной лингвистике. Категоризация тесно связана со всеми когнитивными способностями человека, а также с разными компонентами когнитивной деятельности — восприятием, памятью, воображением, вниманием и т. д. Именно в рамках когнитивного подхода язык исследуется в корреляции с другими когнитивными способностями человека, поскольку «данные о языке специально отобранные и обработанные — могут и должны использоваться для освещения более широкого круга проблем, касающихся как природы человеческого разума и интеллекта, так и его поведения, проявляющегося во всех процессах взаимодействия человека с окружающим его миром и другими людьми».

В фокусе пристального внимания когнитивной лингвистики на современном этапе — содержательный аспект языковых знаков. Мы разделяем мнение Е. Г. Беляевской о том, что переход к когнитивной парадигме лингвистического знания с ее требованием не только фиксировать языковое явление, но и объяснять, то есть моделировать закономерности его функционирования, **потребовал изменения представления о лексической семантике**. В рамках когнитивной научной парадигмы семантика языковой единицы (слова или фразеологизма) может быть описана как особым образом упорядоченная информационная структура. В соответствии с когнитивными представлениями, семантика языковой единицы включает в себя все знание об обозначаемом ею фраг-

менте действительности. Соответственно, она должна быть устроена таким образом, чтобы, не теряя своей идентичности, принимать все новые и новые потоки информации о данном фрагменте действительности, поступающие в процессе познания мира.

По-прежнему актуальна проблема соотношения базовых категорий, образующих известную триаду «восприятие — мышление — язык», которая известна еще с античных времен в связи с фундаментальной проблемой познания, ориентированной на получение достоверных знаний о мире. Однако наиболее полное развитие данная проблема получает на новом парадигмальном витке развития научной мысли, связанным со стремительным расцветом когнитивной науки, которая считается феноменом последних десятилетий.

МОДЕЛИ АТРИБУТИВНОЙ И ПРЕДИКАТИВНОЙ ПОСЕССИВНОСТИ

Крапцкая Н. А., Белорусский государственный университет

Предметом рассмотрения являются синонимические средства языка — атрибутивные сочетания и предикативные конструкции со значением посессивности. Исследование проводится в русле коммуникативно-функциональной лингвистики, целью которого является сравнение предикативных и атрибутивных конструкций как средств выражения посессивных отношений в современном английском языке, а также с позиций глубинной семантики: описываемой ими посессивной ситуации, ее структуры, набора ее участников.

Как известно, к элементам посессивной ситуации относятся субъект посессии (посессор, обладатель — *Psr*), объект посессии (посессум, обладаемое — *Psm*) и отношение посессивности (*R*), связывающее их. Схема обязательных участников посессии приобретает следующий вид:

$$Psr \longleftrightarrow R \longleftrightarrow Psm,$$

при этом стрелки ($\leftarrow$ и $\rightarrow$) указывают на то, что направление отношения посессивности может быть от субъекта и на объект посессии в зависимости от типа посессивных отношений (обладание/ принадлежность, целое-часть/часть-целое и т. д.).

Основное внимание уделяется общим типам посессивного значения, которые способны передавать обе синтаксические конструкции. К таковым относятся:

Отношение партитивности:

The puppy had a curly tail
The horses' feet
an animal the coat.

The puppy was white, like Victor, and had a curly tail like Victor, and a brown saddle on his back which made him look useful and domestic. — ...clods flying from under the horses' feet... — There was a sheen on his hair and skin like the gloss on the coat of an animal.

Отношение включения:

The cellar contained fruit, wine, spiders' webs
a statement details
a bottle rum.

The cellar actually contained more fruit than wine, and more spiders' webs than either. — «You've got a detailed statement of their movements that evening?» — He felt something jar against his teeth and saw that Logan was offering him a rum bottle.

Отношение владения:

My grandparents owned a few acres of land
The owner café
the owner the tavern.

My grandparents owned a few acres of land... — The café owner was eyeing them from behind the till, slowly polishing a glass on a distinctly grubby-looking tea towel. — the owner of the tavern

Как показано выше, в предикативных конструкциях и атрибутивных сочетаниях прослеживается явная корреляция обязательных участников посессивной ситуации — посессора, посессума и отношения посессивности в его различных разновидностях, однако наблюдается и ряд различий, о которых будет идти речь в выступлении.

Результатом исследования является возможность объяснения глубинных ментальных процессов, лежащих в основе выбора вариативных средств языка.

АНАЛОГИЧНЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ «ИСКУСНЫЙ ... ЛУКАВЫЙ»)

Никитенко Т. В., Витебский государственный университет

Сведения из истории слов оказываются полезными не только для исследователей в области исторической лексикологии, семасиологии, но и для специалистов в области межкультурной коммуникации и переводоведения. Во-первых, такие знания позволяют адекватно воспринимать тек-

сты на определенном языке, созданные в более ранние периоды его существования. Во-вторых, лексическое своеобразие языка во многом определяется тем, как лексика данного языка членит внеязыковой мир. Изучение изменений в лексической системе позволяет не просто констатировать наличие тех или иных особенностей в конкретном языке, но, что более важно, дать объяснение, увидеть причины их существования.

В данной работе представлен диахронический ретроспективный анализ прилагательных, функционирующих в современном английском языке в неодобрительном значении «хитрый, лукавый».

В синонимическом ряду английских прилагательных со значением «хитрый, лукавый» отмечены такие частнооценочные предикаты, как *artful, crafty, cunning, deceitful, dodgy, foxy, guileful, insidious, knavish, sly, treacherous, tricky, tricky, wily* и т. д.

Рассмотрев генетическую и семантическую историю указанных слов, выясняется, что многие из них являются суффиксальными производными, наличие негативно-оценочной семы семантике которых мотивировано оценочной семантикой производящих их слов, пр.: *deceitful, dodgy, foxy, guileful, tricky, wily*. Рассмотрим несколько примеров подробнее.

Лексема *dodgy* «изворотливый; хитрый» впервые отмечена в письменных источниках XIX в.; образована от производящего глагола *dodge* «увиливать» и суффикса -y. Среднеанглийское *wily* «лукавый, хитрый» образовано от существительного *wile* «уловка, ухищрение» и суффикса -y. Наличие оценочных коннотаций, приписываемых референту лексемы *fox* «лиса», стало результатом появления оценочного суффиксального деривата *foxy* «хитрый».

Наряду с вышеуказанными суффиксальными дериватами выделяется группа прилагательных, исходным значением которых не являлось их современное значение «лукавый, хитрый». Другими словами, это те лексемы, в семантической структуре которых произошли изменения, пр.: *artful, crafty, cunning* и т. д. Наибольший интерес представляют именно эти единицы.

Семантические изменения лексем *craft* «хитрость», *crafty* «лукавый, хитрый», результаты которых отмечены уже в среднеанглийский период, позволяют говорить о существовании модели семантической деривации «искусный, квалифицированный» → «хитрый, лукавый». Так, слово *craft* впервые зафиксировано в древнеанглийских письменных памятниках в IX в. в значении «мастерство, искусство». В начале XIII в. оно засвидетельствовано в своем современном неодобрительном значении «умение заставить людей поверить во что-л.; обман, хитрость». Соответственно, у прилагательного *crafty* «искусный», также известного с IX в., во второй половине XIV в. зафиксировано неодобрительное значение, соответствующее современному — «лукавый, хитрый». По такой же модели позже появились негативно-оценочные значения у лексем *artful, cunning*.

Существительное *art* вошло в состав английского словарного фонда как заимствование в XIII в. в значении «умение как результат знания или практики». ЛСВданного слова «коварное, хитрое или неестественное поведение» отмечено в конце XVI в. Суффиксальный дериват *artful* известен по письменным источникам первой половины XVII в. в значении «сведущий (в гуманитарных) науках; ученый» (о людях); а также «отличающийся техническим мастерством; искусный» (о вещах и предметах). В первой половине XVIII в. у этого деривата фиксируется значение «способный за получить что-л. желанное путем обмана; ловкий, проворный».

У прилагательного *cunning*, известного с XIV в. в значении «обладающий знаниями; умелый, искусный», во второй половине XVI в. фиксируется неодобрительное значение «хитрый, лукавый». По мнению В. А. Звегинцева, на ухудшение значения первоначально положительно-оценочной лексемы *cunning* повлияло ее широкое употребление в речи, в результате чего стали возможны сочетания слов типа *cunningthief* «искусный вор». В подобных словосочетаниях «тень» отрицательной окраски рядом стоящего слова падала на прилагательное *cunning*, что, в конечном итоге, привело к изменению его значения.

Следует отметить, что некоторые прилагательные со значением «хитрый, коварный» являются заимствованными единицами, напр.: *insidious, sly*. Обращает на себя внимание тот факт, что, например, лексема *sly* (< др.-сканд. *slagr* «умный; хитрый») отмечена в первых примерах словоупотреблений (1200 г.) сразу в двух значениях: в положительном — «умелый, умный» и неодобрительном — «хитрый, коварный». Очевидно, что оба значения были заимствованы.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И ВИДЫ НОМИНАЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Перевалова А. Е., Международный университет «МИТСО»

В окружающей нас действительности постоянно происходят изменения, что связано с развитием общества, средств массовой информации, научно-техническим прогрессом, многочисленными открытиями в различных областях человеческой деятельности. Таким образом, появляется потребность в назывании всего того нового, что открывается или изобретается. Для этого в лингвистической науке существует такое понятие как «номинация». Это образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т. е. служащих для называния и выделения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений.

Главными составляющими номинативных актов являются источник номинации, или то, что подлежит называнию; техника, или приемы и способы вербального обозначения; и результаты номинации — лексические единицы разного плана со всем комплексом их свойств.

Первыми получали наименования объекты, непосредственно доступные органам чувств человека, — прежде всего его зрению и слуху. Этими объектами являлись, скорее всего, предметы. Таким образом, осуществлялся процесс первичной номинации. Однако в современных языках первичные процессы номинации являются крайне редкими явлениями. Номинативный инвентарь языка пополняется в основном за счет заимствований или вторичной номинации. Потребность в наименованиях огромна и практически бесконечна. Создание для каждого отдельного объекта, явления и т. д. отдельного, только ему присущего обозначения повлекло бы за собой возникновение чрезвычайно громоздкой и соответственно неудобной в применении лексической системы.

По типу средств номинации разграничиваются:

- *словообразование*, как регулярный способ создания новых слов и значений;
- *синтаксическая транспозиция*, при которой морфологические средства указывают на смену синтаксической функции при сохранении лексического значения (*linge-lingerie*);
- *семантическая транспозиция*, которая не меняет материального облика переосмысливаемой единицы и приводит к образованию многозначных слов, а также фразеологизмов различных типов.

В зависимости от используемых языковых форм — слов, словосочетаний или предложений — выделяют:

- а) номинацию через слово и словосочетание (лексическая номинация): для именования элементов внешнего и внутреннего опыта человека;
- б) номинацию через предложение (пропозитивная номинация): для именования микроситуации — событие, факт;
- в) номинацию через текст (дискурсивная номинация).

Л. Гильбер различает три фактора, обуславливающих создание новых лексических единиц: деноминативный (необходимость обозначить новый объект), стилистический (потребность в экспрессивно окрашенной речи), давление языковой системы (образование потенциально возможных слов на основе существующих моделей). Обычно это может быть вызвано рядом.

К причинам возникновения слов он относит:

- а) потребностью выразить более точно какое-либо понятие, привести в единое соответствие план выражения и план содержания. Так, прилагательное *bon* чрезвычайно многозначно: «хороший, добрый, годный и т. п.»; в значении «вкусный» у «него возник конкурент, неологизм *gouteux*, образованный по известной модели «сущ.+суф.-*eux*:=прилагат.»: *scandal* — *scandaleux*;

- б) созданием более лаконичной синтетической формы вместо перифразы или аналитической формы. Например, в конце 1960-х гг. возникли две достаточно забавные формы существительных: *juillettiste*, заменившее *celui qui part en vacances en juillet*, и *aoûtien* — *celui qui part en vacances en août*.

- в) тенденцией к экономии знаковых средств выражения, которая проявляется в таких словообразовательных процессах, как аббревиация (например, *une H.L.M.* «муниципальный дом с умеренной квартирной платой» — *habitation à loyer modéré*), словосложение (*lave-linge* «стиральная машина»), словослияние (*omnipraticien* «врач-терапевт»), конверсия (*le pouvoir* — «власть»);

- г) выправлением парадигмы, унификацией. Например, суф. *-eur*, *-euse* является самым распространенным для создания слова, обозначающего механизм, машину. Возникшее в конце прошлого века *bétonnière* «бетономешалка» имеет с середины XX в. конкурента — лексему *bétonneuse*, по аналогии с *goudronneuse*, *arroseuse*, *balayeuse*, *dépanneuse*.

ВОПРОСЫ АССОЦИАЦИЙ И СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Стрельченко Н. В., Белорусский государственный университет

В психологии ассоциациями называют связь между двумя и более психическими образованиями — смыслообразами, при помощи которых человек «думает». Ассоциативные связи — переключения — и дают возможность переходить от одной мысли к другой, вспоминать способом «кстати, о птичках» и извлекать из памяти что-то нужное в данный момент. Даже если на первый взгляд эта связь очевидна и кажется, что мысли скачут хаотично, при более внимательном анализе можно проследить глубинную связь между обрывками мыслей.

Ассоциации — это удочка, крючок, которым мы можем выловить из памяти то, что, казалось бы, давно забыто. Писательница А. Маринина даже ввела персонаж — детектива, который обладает замечательной способностью заставлять свидетелей вспоминать то, что произошло очень давно. Он добивается этого путем развертывания ассоциативной цепочки: «Вспомните, что еще произошло в тот день. (Это мог быть чей-то день рождения, спрашиваемый мог стать свидетелем уличного происшествия и т. д. Важная ассоциативная связка — «я еще подумала», которая помогает вспомнить деталь.) Чем больше таких связок, тем легче извлечь из памяти нужную инфор-

мацию. Смыслом каждое новое понятие наполняется тогда, когда возникают связи с другими, уже известными смыслами. Самая наглядная модель ассоциативной памяти — сеть, паутина, где главное — нити, а сами понятия — ячейки.

Мысль об ассоциации как о возможном механизме образования явлений психики была впервые высказана Дж. Локком, хотя само понятие ассоциации, ее видов, особенностей было введено еще Аристотелем. Заслуга ясного изложения будущих принципов обучения, по которому все объясняется первичными ощущениями и ассоциацией вызываемых ими представлений или идей, принадлежит Д. Гартли. Причины образования ассоциаций представлений или идей в дальнейшем рассматривались Ст. Миллем, который утверждал, что «наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они — копия. Главный закон — ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации».

Анализ основных законов образования ассоциаций привел исследователей к выводу, что эти законы являются перечнем условий лучшего запоминания. Утверждение ассоциативной психологией значимости частоты повторения для образования и упрочения силы ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого требования заучивать материал путем многократного повторения, что явилось (и является) основой традиционного обучения. При этом в основе обучения лежит механизм ассоциаций, понимаемый как синоним «временной связи» в условно-рефлекторной теории И. П. Павлова, включающий сложную аналитико-синтетическую деятельность. Соответственно все особенности образования и закрепления ассоциаций, и, прежде всего, их повторение, принимаются во внимание при организации обучения. Учет особенностей аналитико-синтетической деятельности обучающихся, упрочение ассоциативных связей являются значимыми требованиями обучения. Здесь можно отметить, что учащиеся, характеризующиеся аналитическим типом интеллектуальной деятельности, — «мыслители» — способнее, например, в традиционных формах обучения иностранному языку, чем в активных, игровых.

Как показали исследования, каждое слово в памяти закономерно связано с другими словами более или менее прочными связями, т. е. ассоциациями. Структура, где прослеживаются даже слабые связи, называется смысловым полем данного слова. Предполагается, что центр поля характеризуется более тесными связями — более высокими вероятностями сочетаний данных слов, а периферия содержит слова, образующие редко встречающиеся сочетания. Такая организация смыслового поля проявляется, например, в понимании переносного смысла слова. Известно, что употребление маловероятных сочетаний слов часто вызывает смех, однако только активное владение всем смысловым полем слова позволяет понять соль шутки, ощутить малую вероятность сочетания слов. Отсюда вытекает значимость изучения обширной лексики (а не только грамматики) при овладении иностранными языками.

Представляя ассоциации как расширяющееся языковое пространство данного слова, и, более широко, определенного понятия, можно предположить существование тесной взаимосвязи ассоциаций и стратегий изучения семантики русского слова. Слово наполняется смыслом, понятным для инофона, только при установлении связи его с определенной ситуацией общения, с правильным выбором необходимых для данного случая языковых средств. В свою очередь, коммуникативная необходимость участников диалога/полилога зависит от адекватного выбора языковых средств данной ситуации общения, т. е. от избранной языковой стратегии. Здесь языковая стратегия — это тот путь, та дорога, по которой пойдет в дальнейшем изучение иностранного языка, следовательно, это реализация уже сформированных языковых и коммуникативных умений учащегося, определяемых ныне модным словом «стратегии». Если знание определяется как понимание, сохранение в памяти и умение свободно, логично и творчески пользоваться в своей деятельности основными фактами усвоенного, формулировать теоретические обобщения, то умения — это овладение способами применения усвоенных знаний на практике, они рассматриваются как способность человека выполнять ту или иную деятельность в изменяющихся условиях.

Языковые стратегии — это умения ориентироваться в своем и чужом коммуникативном пространстве, умения устанавливать связи между новым и уже усвоенным на уровне ассоциативных цепочек. Поскольку ассоциация — это связь между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого, представляет интерес проследить подобный процесс на простом примере (не претендуя на глубокое исследование данной проблемы): при изучении темы «Выражение уступительных отношений» перед иностранными учащимися ставится задание прочитать предложения и обратить внимание на то, с какими глаголами употребляются конструкции *как ни, сколько ни*, попытаться объяснить значение используемых при этом глаголов, обозначающих *стремление, просьбу...*; продолжить этот ряд должен сам учащийся на основе развертывания ассоциативной цепочки, выражающей эмоциональное состояние самого человека, его отношение к сказанному и т. д., т. е. здесь должны быть использованы глаголы *стараться, стремиться, любить, ненавидеть, страдать, бояться* и т. д. Такая же ассоциативная цепочка образуется и при выполнении задания сравнения возможности/невозможности использования формы глагола-сказуемого в следующих предложениях *Как бы я ни старался, я не выполнил задания в срок* (что неверно) и *Как бы я ни старался, я не выполню задания в срок*.

Эмоции, переживания характеризуют высказывание через отношения к ним, являются характеристикой внутреннего мира человека, его личности. Понятность языка зависит от множества факторов: словарного состава, длины предложений, степени синтаксической сложности, насыщенности абстрактными выражениями, специальными терминами. Излишне выспренние выражения смешат, неправильно употребляемые слова вызывают иронию. Выдающийся русский юрист и оратор А. Ф. Коня писал: «Стоит переставить слова в народном выражении «кровь с молоком» и сказать «молоко с кровью», чтобы увидеть значимость отдельного слова, поставленного на свое место» [2, с. 89]. Словарный состав речи должен не только соответствовать уровню сформированных языковых умений инофонов, возможностей разворачивать ассоциативные цепочки, но и в некоторой степени характеру их ожиданий. Образец гибкого следования письменной речи за меняющейся во Франции обстановкой можно найти у Е. В. Тарле, который приводит наблюдение над спецификой подбора слов в парижской прессе для описания продвижения Наполеона с момента его высадки в бухте Жуан до вступления в Париж. Первая публикация: «Корсиканское чудовище высадилось в бухте Жуан», вторая — «Людоед идет к Грассу», третья — «Узурпатор вошел в Гренобль», четвертая — «Бонапарт взял Лион», пятая — «Наполеон приближается к Фонтенбл», шестая — «Его императорское величество ожидается сегодня в своем верном Париже». Вся эта литературная гамма извлечена из одних и тех же газет, издававшихся при одном и том же составе редакции на протяжении нескольких дней: менялись ситуации, вместе с ними — слова.

Эмоциональная окраска всегда присуща языку, вернее, высказыванию на этом языке, она является и характеристикой внутреннего мира человека, его способности выражать свое отношение к высказываемому. Один и тот же человек использует разные критерии для описания чего-либо, ищет адекватные модели коммуникации; здесь вступает в силу ассоциация, подчиняющаяся принципу «Как сказать лучше, правильнее»? Разные люди пользуются разными способами выражения для описания одних и тех же явлений. Система этих критериев и признаков, для которых в психологии было введено специальное понятие *конструкты*, является важнейшей характеристикой внутреннего мира человека. Эмоции представляют собой класс субъективных психологических состояний, отражающихся в форме непосредственных переживаний, ощущений какого-либо отношения человека к миру. Наиболее существенной чертой эмоций является их субъективность, характеризующая внутренний мир человека.

Аналитико-синтетическая деятельность обучающихся реализуется в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с высоким развивающим потенциалом, в процессе которого расширяется, развивается и становится более прочным ряд ассоциативных связей. Эмоция отражает отношение человека к объекту, т. е. к тому, с чем ему приходится действовать. Если понаблюдать за группой иностранных слушателей на занятиях по русскому языку, то можно увидеть целый ряд различных эмоциональных переживаний при выполнении нового для них фрагмента учебной информации.

Эмоция всегда включает определенную информацию о самом объекте. В этом смысле отражение объекта — познавательный компонент эмоции, а отражение состояния человека в этот момент — ее субъективный компонент. Отсюда следует двойная обусловленность эмоций: с одной стороны, потребностями человека, с другой — его способностью отразить и понять определенные свойства этого объекта и те действия, которые следует произвести с ним. Здесь вступает в силу вероятностное прогнозирование, т. е. способность действовать по определенному плану и идти к поставленной цели. На помощь приходят уже сформированные умения и навыки, способы реализации выполнения поставленной задачи и т. д. Целая гамма чувств читается на лицах учащихся: неуверенность в своих силах, состояние фрустрации, удовольствие от осознания своих возможностей, сомнение в своих силах, а иногда и страх перед выполнением учебного задания. Очень часто именно он является тем препятствием, преодолеть которое не всегда удается. Страх — достаточно сильная эмоция, которая определяется как ожидание и предсказание неудачи при совершении действия, которое должно быть выполнено в данных условиях. Понимание того, что страх может быть следствием недостатка информации, позволяет его преодолеть. Известна старинная притча о страхе. «Куда ты идешь?» — спросил странник, поравнявшись с Чумой. «Иду в Багдад. Мне надо уморить там пять тысяч человек». Через несколько дней тот же человек опять встретил Чуму. «Ты сказала, что уворишь пять тысяч, а уморила пятьдесят», — упрекнул он ее. «Нет, — возразила она, — я погубила только пять тысяч, остальные умерли от страха». Следствием страха при выполнении определенного учебного задания могут являться затруднения при его выполнении, некий «барьер», не позволяющий развернуть ассоциативную цепочку и пр. Примером может служить коммуникативная ситуация, складывающаяся в группе аспирантов второго года обучения при выполнении следующего задания: Какие вопросы, по вашему мнению, будут рассматриваться в тексте «Привлечение иностранных капиталовложений»? Запишите эти вопросы, дайте ответы на них самостоятельно, задайте эти вопросы учащимся вашей учебной группы». Затруднение вызывает употребление в названии отлагательного существительного *привлечение*, так как самостоятельное выполнение этого задания вызывает чувство неуверенности в своих силах: «Правильно ли я понял задание? Глагол *привлекать* требует вопросов *привлекать* кого? чем?, а здесь *привлечение инвестиций*. Может быть, исходная форма «*влечь*», т. е. это глагол движения? И кто кого

влечет?») и т. д. Мы видим, что страх, неуверенность в своих силах мешает выполнению типичного задания, ведет к разворачиванию неверной ассоциативной цепочки, нарушает стратегию выполнения задания.

Внутренний мир человека — совокупность взглядов, представлений, ассоциаций, тактик и стратегий выполнения поставленных перед ним задач, т. е. внутренняя модель внешнего мира. Внутренняя модель предполагает перенос обучения, т. е. правильное решение новой задачи в неизвестной ранее сфере, где у человека нет опыта, если по некоторым критериям новая задача имеет сходные черты со старой. Такой положительный перенос исключает необходимость накопления собственного практического опыта в каждой конкретной области. Однако обращение к мысленному эксперименту и к прогнозированию, стратегиям и ассоциациям может давать хорошие результаты только в том случае, если внешняя среда, т. е. модель выбранной стратегии обучения меняется не слишком быстро.

К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ФОРМЕ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛЬНОГО СКАЗУЕМОГО

Торжок А. Г., Белорусский государственный университет

Известно, что вспомогательные глаголы — *be, have, shall (should), will (would), do* — передают исключительно грамматические значения сказуемого и не обладают собственным лексическим значением, в то время как модальные глаголы — *can, may, must, be to, have to, shall, should, will (would)* — этим собственным лексическим значением обладают, но при этом ещё и являются носителями грамматических показателей сказуемого, т. е. единая синтаксическая функция вспомогательных и модальных глаголов и явилась основанием объединения этих глаголов в одну группу «синтаксически вспомогательных глаголов». Модель английского глагольного сказуемого обычно графически представляют последовательностью *vV* (при этом *v* может быть выражен несколькими «синтаксически вспомогательными глаголами», например: *has been built*), т. е. аналитически.

Из общей схемы как бы выпадает вспомогательный глагол *do (does, did)*, который, как считается, в утвердительных предложениях не образует аналитической формы сказуемого, а если такая форма с глаголом *do* и появляется, то она обязательно несет эмфазу. Однако исходя из того, что имеющиеся синтетические личные формы глагола *do* (т. е. формы в утвердительных предложениях) можно представить аналитически, подобно любой другой аналитической личной форме глагола, (т. е. синтетические формы рассматриваются как варианты аналитических) считаем, что на синтагматической оси глагол *do*, насчет особенностей функционирования которого существует такое разнообразие мнений, является обычным глаголом, аналогичным остальным вспомогательным и модальным глаголам, так как здесь определяющую роль играет не парадигматическое значение того или иного вспомогательного или модального глагола, а его позиция и функция в речи.

При отсутствии *V*, т. е. лексической (второй) части любого глагольного сказуемого *do* является сигналом нулевого присутствия этой лексической части (восполняемой из контекста), каковыми являются и все синтаксически вспомогательные глаголы, упомянутые выше. Рассмотрим следующие примеры:

1. — «*It doesn't even taste like strawberries.*»
«*it might*», said Catherine. «*It would be wonderful if it did*».
2. — «*Well, I'll go if you don't want me. But I never thought you'd have given me up.*»
«*I haven't*», cried Jon, coming suddenly to life.
«*I can't. I'll try again*».

В обоих примерах позиции *v* (т. е. *might, did, haven't, can't*) и их функции в предложении одинаковы. Глаголы являются формальными представителями всей последовательности *vV* и сигналами имплицитного присутствия части сказуемого *V*. Опираясь на эти сигналы и эксплицитную форму сказуемого в предыдущем предложении в обоих примерах: *doesn't taste; 'd have given up*, можно мысленно эксплицировать часть сказуемого *v* и получить параллельные конструкции: *might taste — did taste; haven't given up — can't give up*.

Следует отметить, что употребляются утвердительные аналитические формы в «синтетических» временах (*Past* и *Present Simple*) не столь редко, как принято считать. Особенно часто встречается одновременное употребление *do* и смыслового глагола в поэзии, например, у Китса:

3. *I cannot look upon the rose's dye,
But to thy cheek my soul doth take its flight.
I cannot look on any budding flower;
But my fond ear, in fancy at thy lips,
And hearkening for a love-sound, doth devour
Its sweets in the wrong sense: thou doth eclipse
Every delight with sweet remembering,
And grief unto, my darling joys dost bring.*
(KEATS)

Такие же аналитические формы часто встречаются в поэзии Шекспира:

4. *As it fell upon a day
In a merry month of May
Sitting in a pleasant, shade
Beasts **did** leap, and
Birds did sing
Trees did grow, and
Plants did spring.
Everything did banish moan
Save the nightingale alone.*
(SHAKESPEARE)

В качестве подобного примера в современной прозе можно привести следующие отрывки:

5. «*Well, so **did** Hugo find him murdered and so **did** Hugo know there was a paper that would make him look like the murderer*». «*Irene's visit to the house — but there was nothing in that except that she might have told him; but then, again, she never **did** tell him anything*».

Вопреки общепринятому мнению, согласно которому *do* в утвердительных предложениях обязательно несет функцию выражения эмпазы, *do* в приведенных выше примерах не выражает эмпатическое усиление. Если же эмпатическое усиление и присутствует, как, например, в последнем примере, то оно в примере настолько незначительно, что им можно пренебречь.

Такой лингвист как В. Т. Тводелл отделял эмпатическое употребление *do* от функции построения аналитической формы. Всего он выделял четыре обязательные функции *do*, т. е. употребление в вопросительных, отрицательных, утвердительных и эмпатических предложениях.

Необходимо однако различать случаи употребления *do* в утвердительных предложениях при наличии и при отсутствии эксплицитно выраженного сопутствующего глагола, в которых функция эмпатического усиления до выражена ярко. Следует добавить, что случаи употребления *do* в утвердительных предложениях для передачи эмпатического усиления значительно более многочисленны, чем линейные эмпазы. Например:

6. — «*Oh, I'll get him to sing a song before he goes*».

— «*Oh, **do**, Mary-Jane, said aunt Kate*».

7. — «*Look here, Miss Forsyde, don't worry. It'll be all right. Nothing lasts*».

— «*Things do last,*» cried Fleur; «*with me anyhow — especially likes and dislikes*».

В заключение можно предположить, что наблюдается тенденция выравнивания всей системы английского глагольного сказуемого от неполной аналитической к полностью аналитической, поскольку синтетические формы простого прошедшего и настоящего дублируются аналитическими формами.

К ВОПРОСУ О ЗАВИСИМОСТИ СПОСОБА СЕМАНТИЗАЦИИ ОТ РАСПОЛОЖЕНИЯ СЛОВА В ЛИНГВО-КОГНИТИВНОМ ТЕЗАУРУСЕ

Яранцева Т. В., Белорусский государственный университет

Процесс изучения иностранного языка сопровождается непрерывным пополнением и обогащением лексического запаса. Уровень освоения языка, его цели определяют выбор лексической составляющей и даже способов ее презентации, стратегий запоминания... Так интенсивное изучение языка с целью общения на нем на бытовые темы предполагает расстановку акцентов на фонетическом компоненте и вычленении отдельных слов из потока речи, в то время как глубокое знание языка предусматривает владение орфографическими навыками, полисемантическим знанием, сочетаемостью с другими словами и многое другое. Определение границ лексической единицы также следует из ряда особенностей, включающих цели и временные ресурсы, отведенные для изучения языка, индивидуальные особенности восприятия и обработки материала, характер изучаемого материала.

Выбор и презентация лексики не обходится без понятия семантизация, которое включает в себя ряд вопросов, так или иначе связанных с организацией лингво-когнитивного тезауруса. Платформой для семантизации является база имеющихся знаний и сведений, опыт сохранения и размещения информации, случайные ассоциативные связи и проч.

Таким образом, определение значения нового слова может происходить посредством сложных мыслительных процессов, включающих анализ семантического поля слова (вербального — невербального), ассоциативного поля слова, внутренней и внешней формы слова (определение происхождения слова, определение значения корня и аффиксов), межкультурного переноса.

Определение значения слова на основе его семантического поля предполагает анализ информационного вербального контекста и учет сопровождающего невербального контекста. Контекстуальное поле нередко дает основания для определения, если нет точного значения слова, то, по крайней мере, его смысла.

В некоторых случаях семантизации термина может происходить посредством нахождения в тексте близких по значению слов и словосочетаний. «Для погашения долга служба судебных при-

ставов Минюста Российской Федерации планирует продать основной добывающий **актив** [...]. Начальная цена продажи **пакета акций** — 246 млрд 753 млн 447 тыс. 303,18 руб.».

В данном случае процесс семантизации одного из терминов может произойти на основе их сопоставления друг с другом. Существующие понятия *пакет акций* и *актив* можно рассматривать как взаимодополняющие или синонимичные по одному из значений.

Анализ ассоциативного поля слова в некоторых случаях также имеет право на существование. Обращение к ассоциативному ряду может происходить за счет общности частей слова (например, созвучные слова, имеющие разное значение), ситуативных моментов, связанных с этим словом или с похожим словом по звучанию, а также расположения таких слов в лексиконе. Одним из вариантов данного способа семантизации можно отметить ассоциирование с устойчивым словосочетанием, выражением, в состав которого входит искомое слово. Например, в случае изолированного предъявления слов *превентивный*, *арбитражный* напрашивается аналогия — *превентивные меры*, *арбитражный суд*, которые помогают проникнуть в сферу происходящего действия, а также некоторым образом прояснить значение искомого элемента. Однако такое толкование оказывается менее четким, определенным, конкретным и проясняет значение приблизительно, скорее на уровне догадки. Следовательно, посредством ассоциативной связи происходит апелляция к прецедентной ситуации, прецедентным выражениям, а также к другим словам, связанным с контекстом, формой, ситуацией употребления неизвестного слова. Можно предположить, что такой способ семантизации помогает декодированию уже имеющегося в памяти индивида понятия, вспомнить которое он по тем или иным причинам не может. Таким образом, можно отметить, что способ семантизации на основе анализа ассоциативного поля слова направлен больше на активизацию ассоциативных связей с целью припоминания, нежели с целью логической обработки. Этим, видимо, обусловлена квазисемантизация, происходящая с помощью данного способа, вводящая зачистую в заблуждение.

Анализ внутренней формы слова основан на определении семантики корня слова, его этимологии, а внешней формы — на определении частеречной принадлежности и, в основном, включает в себя словообразовательный анализ, определяющий субъект (объект) действия, принадлежность к классу значения, направленность действия. *Фермер*, *маклер*, *аудитор* — субъект действия, лицо, выполняющее какие-либо функции; *наценка*, *накопление* — кумуляция действия; *демпинг*, *производство*, *предпринимательство* — действие. Безусловно, способ максимально эффективен в случае успешного проведения анализа внутренней формы слова, в противном случае информация носит приблизительный, общий характер.

Межъязыковой перенос происходит в случае владения языком заимствования посредством переклоснения кода, а также в случае знания иноязычных корней. Дифферент — *different*, диспозиция — *disposition*, инфраструктура — *infrastructure*. Безусловно, стоит помнить о несовпадении значений в некоторых случаях.

Семантизация неизвестных слов, как видно, может осуществляться различными способами с разной степенью достоверности и определенности. При этом способ семантизации является отражением расположения или вероятного расположения термина в лингво-когнитивном тезаурусе человека.

СЕКЦИЯ 3 ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

ПЕРЕВОД И МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

Авраменко В. В., Брестский государственный технический университет

Область исследований в сфере пересечения языков и культур в теории межкультурной коммуникации называют в последнее время интерлингвокультурологией, развитие которой складывается на новых подходах к переводческой деятельности. Культурная специфика выявляется при сравнении культур, представители которых вступают в межкультурный контакт, и имеет экстралингвистическую природу. Ее распространёнными представителями являются смыслы, соотносящиеся с разного рода реалиями, культурно-релевантными лицами, местами, событиями, книгами, фильмами, а также фрагментами последних (которые принято называть «прецедентными феноменами») и т. д.

Все перечисленные специфические феномены (контрасты) выделяются при сопоставлении соответствующих систем — языковых, речевых, текстуальных или культурных. Что же касается случаев актуализации межъязыковых и иных контрастов в содержании конкретных текстов, то их можно назвать соответственно лингво-, дискурсивно-, текстуально — и культурно-специфическими смыслами. С актуализацией таких смыслов переводчик может справиться с помощью трансформаций.

В лингвистических исследованиях различают «поверхностную» трансформацию, например, транскрипцию, суть которой состоит в приспособлении звучания иноязычного выражения к фонетическим нормам языка перевода. Как известно, она применяется в основном при передаче имен собственных, терминов-неологизмов и реалий.

Что же касается трансформаций более «глубинного» характера, то их число достаточно велико: межязыковая информация смысла, добавление смысла, опущение смысла, корректировка смысла, замена «чужого» смысла на «свой», замена более «чужого» смысла на менее «чужой», эвфемизация и др.

Межязыковые трансформации смыслов весьма многообразны и могут применяться при актуализации в текстах перевода практически всех разновидностей специфических смыслов: лингво-, дискурсивно-, текстуально- и культурно-специфических. К ним относятся межкуровневые трансформации (морфема граммема, морфема лексема, лексема предложение), генерализация, конкретизация, замена смысла на противоположный (антонимический перевод), метафоризация / демегафоризация, фразеологизация / дефразеологизация, импликация (смысловое развитие) и др.

Если межязыковые трансформации смысла, включая перестановки, не производят или производят недостаточно грамотно, то в результате получается так называемый буквальный или дословный перевод, который представляет собой «неадаптированный». Напротив, оптимальный перенос смыслов из одной внутриязыковой формы в другую может считаться «адекватным» переводом.

Опущение смыслов встречается относительно редко — если отвлечься от недискретных смысловых компонентов системно-языкового характера, к примеру, артиклей при переводе на русский язык.

При переводе «чужих» текстов о собственной культуре нередко приходится устранять избыточную — с точки зрения ее носителей — информацию (процесс, обратный комментированию).

Отдельно следует остановиться на добавлении смыслов в процессе перевода. Существует несколько уровней этой операции: 1) макротекстовое, 2) затекстовое и 3) внутритекстовое добавление.

Первое из них охватывает такую форму «приспособления» текста к использованию в другой культуре, как разнообразные предисловия и послесловия, в которых рассказывается о жизненном и творческом пути автора, об общественно-политической ситуации в момент написания произведения, о целях, которые автор, может быть, ставил при его создании — в этом случае комментированию подвергаются не отдельные элементы текста, а условия его возникновения как целого, поэтому такое комментирование можно назвать макротекстовым.

Затекстовое добавление имеет место при подстрочном или послетекстовом комментировании тех или иных реалий, аллюзий, игры слов и т.д. — фактически при этом имеет место создание нового концепта в тезаурусе читателя.

Новый концепт может создаваться и путем внутритекстового добавления смысла (хотя в этом случае возможности переводчика гораздо более ограничены), которое чаще всего используется при передаче реалий, культурно-релевантных имен собственных, а также при введении новых терминов.

РЭПРЭЗЕНТАЦЫЯ БЕЛАРУСКІХ І АНГЛІЙСКІХ ФРАЗЕЛАГІЗМАЎ З ПРАСТОРАВАЙ СЕМАНТЫКАЙ У ДВУХМОЎНЫМ ФРАЗЕЛАГІЧНЫМ ТЭМАТЫЧНЫМ СЛОЎНІКУ

Арцёмова О. А., Мінскі ўніверсітэт лінгвістыкі

Фразеалагічны фонд — адна з крыніц павышэння выразных якасцей маўлення. Фразеалагізмы адлюстроўваюць эвалюцыю мовы, тыповыя рысы лексіка-граматычнага ладу, даюць магчымасць сісла сказаць пры з’явы рэчаіснасці, вобразна ўявіць іх і выказаць эмацыйна-ацэнны адносіны моўцы да гэтых з’яў. Кантрасны аналіз разнамоўных фразеасістэм можа паказаць універсальныя характарыстыкі ўспрымання і вербалізацыі рэчаіснасці чалавекам, а на іх фоне — нацыянальна-спецыфічныя рысы. Прыкладным аспектам параўнальна-супастаўляльнага даследавання разнамоўных фразеасістэм з’яўляецца складанне двух- і шматмоўных фразеалагічных даведнікаў.

У 60—70 гг. XX ст. фразеалагізмы падаваліся ў слоўніках лексічных адзінак у канцы слоўнікавага артыкула за ромбавым знакам ◊ з іх перакладам на іншую мову. Аднак ва ўмовах пашырэння міжнародных кантактаў у 1982 г. Камісія па славянскай фразеалогіі пры Міжнародным камітэце славістаў было прынята рашэнне аб неабходнасці стварэння славянска-славянскіх і славянска-неславянскіх фразеалагічных слоўнікаў у выглядзе асобных выданняў.

На сучасным этапе даследавання сроднасны фразеасістэмы беларускай і рускай моў, беларускай і польскай моў, беларускай і нямецкай моў, але супастаўляльная фразеалогія беларускай і англійскай моў застаецца пакуль мала распрацаванай у тэарэтычным і ў прыкладным аспектах.

У XXI стагоддзі ў сувязі з узростаннем цікавасці да вывучэння моўнай катэгарызацыі і канцэптуалізацыі свету ўсё большую значнасць набываюць перакладныя фразеалагічныя слоўнікі іншага тыпу — ідэаграфічныя, дзе фразеалагічныя адзінкі (ФА) групоўцца не ў алфавітным парадку, а па тэматычным прыпынку на падставе іх значэння. Прыкладам двухмоўнага тэматычнага слоўніка можа паслужыць слоўнік беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай, задача якога — даць уяўленне аб сэнсавай арганізацыі катэгорыі прасторы ў беларускай і англійскай фразеасістэмах.

Метадам суцэльнай выбаркі з беларускіх і англійскіх фразеалагічных слоўнікаў літаратурнай мовы намі быў вылучаны корпус фразеалагічных сродкаў прасторавай намінацыі (1070 беларускіх і 1016 англійскіх фразеалагізмаў) і пабудаваны фразеасемантычныя прасторавыя палі. Іх семантычная

структура вызначыла сінансіс беларуска-англійскага слоўніка фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай. Напрыклад, белар. бог ведае дзе і англ. *God knows where* «невядома дзе» трапляюць у нашым слоўніку ў адну групу са значэннем «прастора». Такая група фразеалагізмаў, аб'яднаных па блізкасці значэння, называецца **таксонам**, а сэнсавы кампанент, што іх аб'ядноўвае, выносіцца ў назву таксона. Далей гэты таксон можа падзяляцца на **падтаксоны**. Напрыклад, у таксоне ПРАСТОРА вылучаюцца падтаксоны ДЫНАМІЧНЫЯ ПРАСТОРАВЫЯ АДНОСІНЫ і СТАТЫЧНЫЯ ПРАСТОРАВЫЯ АДНОСІНЫ. Кожны падтаксон можа драбіцца далей: у падтаксоне СТАТЫЧНЫЯ ПРАСТОРАВЫЯ АДНОСІНЫ вылучаецца падтаксон ДОБРАЕ, РОДНАЕ, ВЯДОМАЕ МЕСЦА / ДРЭННАЕ, ЧУЖОЕ, НЕВЯДОМАЕ МЕСЦА. Такім чынам, у таксоне ПРАСТОРА глыбіня дзялення можа дасягаць 3 узроўняў: ПРАСТОРА — СТАТЫЧНЫЯ ПРАСТОРАВЫЯ АДНОСІНЫ — ДОБРАЕ, РОДНАЕ, ВЯДОМАЕ МЕСЦА / ДРЭННАЕ, ЧУЖОЕ, НЕВЯДОМАЕ МЕСЦА.

Аналіз падыходаў і прынцыпаў складання двухмоўных фразеалагічных слоўнікаў айчынных і замежных лінгвістаў дазваляе распрацаваць макет слоўнікавага артыкула для тэматычнага двухмоўнага беларуска-англійскага слоўніка фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай. Слоўніковы артыкул змяшчае тлумачэнне беларускага фразеалагізма, яго граматычны, функцыянальна-стылістычны і семантычны каментарыі на беларускай і англійскай мовах, англамоўныя фразеалагічныя эквіваленты і адпаведнікі гэтай адзінкі, ілюстрацыйны прыклад ужывання беларускага фразеалагізма з перакладам на англійскую. Напрыклад, у беларуска-англійскім тэматычным слоўніку фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай слоўніковы артыкул беларускай **ФА абяцаная зямля** выглядае наступным чынам:

АБЯЦАНАЯ ЗЯМЛЯ. *Мн. не ўжыв. У ролі розн. чл. ск. Кніжн.* Месца, куды хто-н. моцна імкнецца трапіць, каголькі яго ўяўляецца яму ўвасабленнем шчасця, багацця.

lit [NP; usu. sing] a place in which life promises to be prosperous and where people hope to become happy and successful:

= a <the> promised land

= the land of promise

= the land of milk and honey

І Чымган для нас з'яўляецца тым самым, чым з'яўляецца зямля абяцаная для Маісея і народа, які ён вывеў з Егіпта. Колас.

And for us Chymhan is what the promised land for Moses and the people he had brought from Egypt is. Kolas.

Такая структура слоўнікавага артыкула з'яўляецца аптымальнай, адпавядае патрабаванням часу і значна пашырае сферу ужывання слоўніка: ім могуць карыстацца не толькі носьбіты беларускай і англійскай моў у якасці даведніка для перакладу, але і тыя, хто вывучае гэтыя мовы як замежныя, а таксама навукоўцы, хто даследуе беларускую фразеасістэму ў супастаўляльна-параўнальным аспекце з фразеасістэмамі іншых моў.

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ И ЯЗЫКА

Бартош В. С., *Белорусский государственный экономический университет*

Шарупич Т. С., *Белорусский государственный университет*

Одним из важнейших видов работы с текстом (первичным текстом) является реферирование как вид перевода. Это знает каждый преподаватель и прибегает к этому виду работы с текстом на занятиях по практике языка. Несомненно удобен и ценен реферат своей объективностью и как форма контроля. Однако не все начинающие авторы достаточно внимания уделяют языку и стилю реферата. Конечно, любой реферат и содержательно, и по характеру информации зависит от первоисточника, однако представляет собой новый самостоятельный документ.

Текст реферата имеет связное, единое, цельное построение в соответствии с общими законами письменного изложения информации. Единым, цельным и связным текст реферата делает то, что в нем отражается предмет исследования или описания. Этот предмет проходит через весь текст, к нему привязаны все прочие смысловые аспекты. Он обеспечивает логическую, грамматическую, лексическую, семантическую связанность реферата, построение текста по правилам, обеспечивающим целостность и последовательность изложения; единство терминологии; обусловленные смысловые отношения между аспектами содержания.

Чтобы изложение реферата обеспечивало наибольшую семантическую адекватность и эквивалентность, краткость и логическую последовательность, необходимы соответствующие лексические и грамматико-стилистические средства. Адекватность и эквивалентность достигаются правильным употреблением терминов, краткость — экономичностью структуры предложений и использованием терминологической лексики.

Так, например, географические названия в реферате приводятся в соответствии с последними официальными изданиями атласов мира. При отсутствии в них географического названия в реферате приводится его название данное в статье, на языке оригинала в круглых скобках после транскрипции или транслитерации на исходном языке.

Имена, фамилии, названия газет, журналов, предприятий и учреждений, общественных движений и т. п. приводятся на языке оригинала в круглых скобках после их транслитерации. Исключение составляют имена и названия, для написания которых в исходном языке сложилась определенная традиция.

Заглавие играет огромную роль в реферате и в иных жанрах. Оно выполняет сигнально-информационную функцию. К заглавию предъявляются определенные требования. Это прежде всего высокая информативность и соответствие содержанию или идее первичного документа, а также лаконичность, точность, простота и ясность. Оптимальной формой заглавия является именной тип распространенного предложения с определенным лексическим наполнением (с тщательно отобранными ключевыми терминами и другими значимыми словами, адекватно отражающими содержание первоисточника) и с подзаголовком, являющимся своеобразным уточнением к заглавию.

Не рекомендуется употреблять в заглавии неологизмы и профессионализмы, а также сложно-подчиненные предложения и обособленные обороты. Следует отметить, что начало собственно реферативной части, его первая фраза, не должно дублировать заглавие.

Заглавие реферата составляется на основе заглавия реферируемого документа с введением в него уточняющих слов. Это касается тех случаев, когда текст статьи содержит полезную информацию, однако заглавие статьи не отражает информативных и поисковых качеств документа или не полностью отвечает его содержанию. Однако заглавие следует рассматривать не только с информационной, но и с юридической точки зрения. И именно поэтому заглавия некоторых первичных документов изменять нельзя, например, названия научно-исследовательских работ, темы которых утверждаются специальными решениями еще до получения результатов и написания отчетов, а также заглавия описаний изобретений. Поэтому заглавия первичных документов необходимо строго отрабатывать еще на этапе их составления, добиваясь точности и информативности.

Не менее важен выбор терминологической лексики. Отличительной особенностью лексических средств, используемых в реферативных жанрах, является то, что они имеют высокий процент семантически нагруженных слов, обладающих большой смысловой емкостью, специальных терминов. Референту приходится считаться с тем, что если в первичном документе авторское понимание термина становится ясным благодаря контексту, то в реферативном тексте из-за отсутствия этого контекста термин может получить иную читательскую интерпретацию. В подобных случаях в реферативных жанрах необходимо указывать, в чем суть авторского толкования термина в отличие общепринятого.

В реферативных публикациях, относящихся к таким областям знания, как литература, эстетика, история и т. п., может использоваться лексика, имеющая различную стилистическую окраску (разговорную, книжную, экспрессивную и др.), а также различные выразительно-образительные средства.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Воробьева Т. А., Международный университет «МИТСО»

Владение иностранным языком становится в современном мире обязательным условием успешной профессиональной деятельности специалиста в юридической области знаний. Изучение юридической терминологии как национальной (родного и изучаемого языков), так и международной (терминология документов ООН и Совета Европы) является важнейшей составляющей английского языка права. Н. Д. Голев, исследуя сферу наложения действия языка и права, предлагает несколько причин изучения языка в сфере юридического функционирования: 1) язык становится объектом юридического регулирования; 2) язык является средством законодательной деятельности; 3) язык — это средство или объект правоприменительной деятельности; 4) язык — это средство юридической науки. Работа лингвистов в пограничной с юриспруденцией зоне в теоретическом плане способствовало развитию новой области междисциплинарных исследований — **юрислингвистики** (данный термин был введен в 1999 г. Н. Д. Голевым, доктором филологических наук, профессором кафедры русского языка КемГУ, заведующим лабораторией юрислингвистики и документоведения КемГУ), или правовой (юридической) лингвистики.

Юрислингвистика охватывает большое количество аспектов взаимоотношения языка и права, затрагивающих как процесс правотворчества, так и процесс правоприменения. Наиболее востребованной является юрислингвистическая экспертная деятельность (проведение лингвистических экспертиз проектов, нормативных актов и неюридических текстов, вовлеченных в правовую сферу; создание рекомендаций по разработке текстов законов и иных нормативно-правовых актов; теоретические и практические исследования в области юридического перевода, криминалистические исследования в определении языковой стратегии). В сферу юрислингвистики входят также закономерности естественного языка, которые лежат или должны лечь в основу текста закона, во многом определяющие как его создание, так и применение в юридической практике.

Основным предметом исследования американских и английских юристов и лингвистов является язык и стиль юридических документов с точки зрения неспециалиста в области права. Особое внимание английская и американская юрислингвистика уделяет роли переводчика в юридиче-

ских делах, поскольку переводчик является мостом не только для двух языков и культур, но и для двух социальных сфер. Проблему адекватности и эквивалентности юридического перевода поднимают переводчики, а также преподаватели, интересующиеся лингводидактическими аспектами языка права как языка для специальных целей. В результате отсутствия специальных знаний у переводчика, как лингвистических, так и правовых, появляется ряд проблем, среди которых находятся вопросы, связанные с подменой терминов и официально-деловой лексики общеупотребительными словами, с заменой списка слов одним обобщающим термином, с злоупотреблением транскрипцией слов, уже имеющих эквиваленты в языке перевода, с нарушением языковых табу вследствие незнания эвфемизмов.

Трудности перевода возникают также, если переводимый текст относится к сфере, в которой национальные и региональные особенности правовой системы ярче выражены (например, процессуальное право, семейное право, административное устройство). Тексты из правовых областей, основанных на международном обмене и сотрудничестве, поддаются переводу легче (например, торговое право, банковское право, сфера защиты прав потребителей). Переводимые тексты принадлежат к самым различным типам, при переводе которых следует учитывать тот факт, что каждая категория текстов (в первую очередь это касается законов и судебных решений) отличается свойственным ей стилем и языковыми особенностями, которые должны быть по возможности сохранены в тексте перевода.

Для сохранения правового содержания юридических тексты следует всегда переводить с оригинального языка и избегать перевода с переведенного текста. Так как перевод юридических текстов требует глубоких специальных знаний, то юридические тексты часто переводятся юристами, а не профессиональными переводчиками. Эта практика утвердилась, в частности, в администрации ЕС, где юристы проверяют тексты, созданные переводчиками. В то время как в Суде ЕС в качестве переводчиков работают только юристы. Качество перевода заключается в его точности, понятности и хорошем стиле. В международных соглашениях тексты на всех официальных языках, в отличие от неофициальных языков, имеют одинаковую юридическую силу. В странах с несколькими государственными языками тексты законов, существующие согласно конституции на всех государственных языках, имеют равную юридическую силу.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА КОМИЧЕСКОГО В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

*Давыдова С. А., Белорусский государственный университет
Малыревская Ю. А., Белорусский государственный университет*

Роман «Мастер и Маргарита» известен во всем мире и переведен на множество языков. От качества перевода зависит восприятие и понимание произведения иноязычным реципиентом. В таком многогранном произведении, как «Мастер и Маргарита», необходимо не просто передать содержание произведения, необходимо отобразить его уникальный стиль, неотъемлемой частью которого является юмор и сатира, заключенные в рамки советской действительности. Если данный аспект перевода не будет передан, роман потеряет часть своей художественной ценности. Читатель романа в переводе будет лишен огромного пласта романа, его восприятие и понимание может быть искажено.

Материалом для исследования данной темы послужили оригинал романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита», а также два его перевода — первый перевод романа, выполненный М. Гленным в 1967 г., а также наиболее поздний перевод Р. Пивера и Л. Волохонской, завершенный в 1997 г.

Среди наиболее часто употребляемых комических элементов мы встречаем противопоставления. Данные противопоставления основываются на несоответствии слов персонажей и описываемых ситуаций, а также на сочетании несовместимых понятий, где возвышенное перемежается с обыденным. Ярким примером может послужить следующий отрывок, в котором фигурирует персонаж Коровьев: «**Они не понимают!**» — **вызвался** со скамейки регент, хотя его никто и не просил объяснять слова иностранца. Данный герой весьма комичен, что проявляется как в его внешнем облике, так и в его речи. Многие его фразы официальные и высокопарные, что обычно не соответствует ни ситуации, ни его внешнему виду. Употребление местоимения «они» по отношению к одному лицу звучит чрезмерно вежливо и архаично, персонаж, употребляя данное местоимение, иронизирует, что наделяет высказывание комическим эффектом. Для сохранения данного эффекта в переводе необходимо передать оттенок официальности и отчужденности указанной фразы. В переводе М. Гленного: «**He doesn't understand**», **put in the choirmaster from his bench, although no one had asked him**. Перевод Р. Пивера и Л. Волохонской: «**The gent don't understand**», **the choirmaster mixed in from the bench, though no one had asked him to explain the foreigner's words**. Как показало исследование, подобные комические элементы сложны для перевода, и в официальных его версиях часто не сохраняются.

В романе также встречается множество примеров, где комизм основан на алогизме. «Он умен, — подумал Иван, — **надо признаться, что среди интеллигентов тоже попадаются на редкость умные**. Этого отрицать нельзя!» Интеллигент — человек, относящийся к интеллигенции,

группе людей, профессионально занимающихся умственным трудом. Следовательно, противопоставление прилагательного «умный» существительному «интеллигент» алогично. «*He's clever, thought Ivan, «I must admit there are a few bright ones among the intellectuals»* в переводе М. Гленного. *He's intelligent», thought Ivan. «You've got to admit, even among intellectuals you come across some of rare intelligence, there's no denying it»* в переводе Р. Пивера и Л. Волохонской. Для сохранения комического эффекта данных предложений при переводе, необходимо правильно передать нарушение логических связей, что также представляет большую трудность, в результате чего комизм зачастую теряется либо искажается.

Исследование данной темы на основе двух различных переводов показало, что наиболее поздний перевод романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита», выполненный в 1997 г. Р. Пивером и Л. Волохонской имеет большее количество удачных переводческих соответствий, нежели перевод Михаила Гленного, опубликованный в 1967 г. На основе анализа перевода выбранных комических элементов было установлено, что в абсолютном большинстве случаев в переводе Пивера и Волохонской сохранен комический эффект оригинального отрывка. Способы передачи комического эффекта во многих случаях совпадают с видами комического оригинального текста. В данной версии перевода сохранен стиль произведения, переданы контрасты, на которых построен весь роман. Перевод М. Гленного отличается более простыми соответствиями, которые в большинстве случаев передают только смысл предложения, не сохраняя его стиль и контрасты, в результате чего исчезает комических эффект оригинала. И как уже было сказано, без комического эффекта, как отдельные отрывки, так и роман в целом теряют огромную часть своей художественной ценности, роман становится неполноценным. Потеря комического эффекта при переводе отдельных отрывков может также привести к искажению смысла, поскольку читатель может неправильно понять то или иное высказывание или ситуацию.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В КОНСТРУКЦИЯХ ЭКСПЛИЦИТНОЙ МОДАЛЬНОСТИ (на материале английского и русского языков)

Егорова И. В., Пермский филиал Высшей школы экономики

Причины, вызывающие временные трансформации при переводе с одного языка на другой, довольно разнообразны. Это влияние нормы языка, требования стиля, наличие правила согласования времен в английском языке, особенности выражения относительных времен в обоих языках и другие причины. Рассмотрим темпоральные трансформации, возникающие при переводе форм выражения категории временной отнесенности на примере конструкции эксплицитной модальности (КЭМ). КЭМ представляет собой в наиболее развернутом виде сложноподчиненное предложение с придаточным дополнительным, главная часть которого (модус) содержит глагол речи, мысли, чувственного восприятия, волеизъявления, эмоционального отношения, а придаточная часть (диктум) раскрывает содержание модусного глагола и структурно дополняет его. Категория временной отнесенности включает в себя понятия предшествования, одновременности и следования. Если русский язык не располагает категориальными средствами выражения данной категории, то в английском языке имеют место как категориальные, так и некатегориальные способы. К первым относятся *Past Perfect*, *Future Perfect*, *Future-in-the-Past*, так называемые относительные времена. Относительное значение данных временных форм особенно наглядно проявляется в диктальной части КЭМ. Например: 1) *A young well-dressed Negro met me on the steps and asked me whether I needed a room. I said I had come to see «Madame la Contesse» (G. Greene);* 2) *And when we first spoke to each other I somehow felt sure he would say something wonderful (A. Arbuzov).* К основным некатегориальным средствам выражения временной отнесенности в английском языке относится использование значения предельности/непредельности глагола, реализуемого в контексте как способ протекания действия. Наряду с «относительными» временами «прямые» времена также могут использоваться для передачи значений временной отнесенности. Реализация «прямых» временных форм в относительном значении наблюдается в диктальной части КЭМ, где эти времена соотносят действие или состояние с тем действием или состоянием, которое выражено модусным глаголом. При сопоставлении «прямых» времен, употребленных в их относительных значениях в английском и русском текстах, обнаруживаются определенные различия. Особенно наглядно это проявляется при выражении одновременности в прошедшем, а именно, английскому диктальному глаголу в форме *Past Indefinite* будет соответствовать в русской конструкции форма настоящего времени, свидетельствующая о значении одновременности с действием, которое передает модусный глагол. Например, 3) *You said you were no comedian (G. Greene);* 4) Ты же сказала, что ты не играешь (Г. Грин). В обоих языках диктальные глаголы, имеющие форму «прямого» времени, реализуют в данном случае свое относительное значение. Форма *Past Indefinite* в диктальной части показывает действие, совершающееся одновременно с действием модусного глагола, и не имеет непосредственного сопоставления с моментом речи. Форма настоящего времени диктального глагола в русской КЭМ свидетельствует о действии, относящемуся не к настоящему времени, а соотносимо с моментом прошедшего, обозначенного временной формой глагола модус-

ной части. Главным категориальным способом выражения предшествования в прошедшем в английском языке является относительная временная форма *Past Perfect*, в русском языке это значение передается диктальным глаголом в «прямом» прошедшем времени. Но эта форма используется здесь иначе, чем та же форма в модусной части. Временная форма глагола диктума не обозначает действие, относящееся к прошедшему и совершающееся одновременно с действием глагола модуса, а квалифицирует действие, предшествующее ему. Следовательно, в русской КЭМ одна и та же форма прошедшего времени передает разное значение: в модусной части она является «прямой», а в диктальной — «относительной». Например: 5) Он посмотрел на меня вопросительно, и я понял, что **сплоховал**, не представившись вовремя (Г. Грин); 6) *He looked at me inquiringly and I realized that somehow I had lagged behind in the introductions* (G. Greene). Значительные расхождения между русскими и английскими предложениями наблюдаются при переводе КЭМ тогда, когда действие диктального глагола выражает предстоящее в прошедшем. Например: 7) А ты молчал, ты все еще надеялся, что я тебе **поверю** (А. Арбузов). 8) *And you didn't say anything. You were still hoping I would believe you* (A. Arbuzov). В английском языке в этом случае в диктуме используется относительная временная форма *Future-in-the-Past*, в русском — «прямая» форма будущего времени, которая имеет относительное значение.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Занковец О. В., Белорусский государственный университет

Расхождения в языковых особенностях английских и русских газетно-информационных материалов вызывают необходимость стилистической адаптации. *Стилистическая адаптация перевода* — это обработка текста перевода в интересах литературных канонов или традиций, свойственных языку перевода и актуальных для его носителей. Во всех языках существуют похожие стилистические приемы, однако различаться могут функции, которые они выполняют. Следовательно, стилистические преобразования при переводе не менее важны, чем лексические и грамматические. Однако между лексико-грамматическими и стилистическими трансформациями есть существенное различие. При передаче стилистических особенностей исходного текста переводчик должен руководствоваться следующим принципом: самое главное — не дословная передача стилистического приема, а сохранение коммуникативного эффекта оригинала — той функции, которую выполняет тот или иной прием. При переводе стилистических приемов с английского на русский язык следует учитывать, что не для каждого из них можно подобрать полное или частичное соответствие.

Рассмотрим применение приемов стилистической адаптации на конкретных примерах:

1) замена глагольных форм в английских заголовках именными формами при переводе на русский язык:

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»;

2) замена разговорных элементов жаргонного и фамильярного характера более нейтральными:

Hip and Square Films — «Ультрамодернистские и традиционные фильмы»;

Putting Pep Into the Palace — «Интенсификация труда персонала Букингемского дворца»;

3) нестрогое требование соблюдения лаконичности в русских газетных материалах:

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 sidetracked.

«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 эквивалентности. Это же правило применимо к переводу английских идиом и экспрессивных элементов текста.

При передаче на русский язык английских идиом и прочих экспрессивных элементов идеальным вариантом будет перевод аналогичными сочетаниями (по структуре/лексическому составу и коммуникативной функции). Однако следует учитывать, что русская идиома должна соответствовать английской 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 английских статьях является **повторение**. В английском языке он 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 приемов, 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 очень 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 метонимии, 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 стилистический прием иногда имеет различный коммуникативный эффект в двух языках, например: *soft panic* — «тихая паника». Причина здесь не только в национальных особенностях стилистических приемов, но и в их многофункциональности. Таким образом, часто возникает необходимость вводить стилистические трансформации и замены.

Итак, стилистическая эквивалентность является неотъемлемой частью адекватного перевода. Всегда есть опасность не донести эмоциональный эффект оригинального текста или, наоборот, переборщить с красками. Применение приемов стилистической адаптации помогает избежать ошибок при переводе.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ КОМПЬЮТЕРНОГО СЛЕНГА ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Занковец О. В., Павлов Ю. А., Белорусский государственный университет

Компьютеризация общества протекает с очень высокой скоростью. Примерно каждую неделю в мире появляются более или менее значимые разработки в области компьютерных технологий. С появлением в 1986 г. (опять же в США) такого неотъемлемого компонента нашей жизни, как Интернет образование компьютерного сленга ускорилося в несколько раз. Поначалу компьютерная лексика все же представляла собой исключительно неологизмы. Длинные или короткие, слова информационных технологий приживались в речи. Многие из существующих профессиональных терминов достаточно громоздки и неудобны в ежедневном использовании. Как любой язык стремится к упрощению, так и эта группа слов со временем стала редуцироваться по форме и упрощаться на уровне фонетики (стало, к примеру, появляться огромное количество аббревиатур).

Компьютерная жаргонная лексика пополняется за счет заимствований из английского языка. Причины лидерства английского очевидны: на мировых рынках господствуют американские фирмы, производящие компьютеры и программы к ним; в молодежной среде и в обществе в целом наблюдается мода на английский язык. Перекочевывая в русский, заимствованное слово склонно «приспосабливаться» к той фонетической среде, в которой оно оказывается, к тем нормам произношения, которые выработаны языком. И хотя общая тенденция любого перевода — эквивалентный перевод — соблюдается лишь на этапе появления термина, тем не менее, параллельно с этим существует и тенденция этот термин «оживить» в разговорном языке.

Переход от единиц оригинала к единицам перевода осуществляется благодаря преобразованиям, которые называются межъязыковыми, или переводческими, трансформациями. Чаще всего для передачи сленга используются транскрипция, транслитерация, калькирование. Однако есть еще два распространенных способа, по своей природе не строго переводческих. Это ироническое переосмысление и фонетическая мимикрия.

При транскрипции воспроизводится звуковая форма иноязычного слова. При транслитерации воспроизводится графическая форма слова. Хотя транскрипция остается ведущим способом в процессе перевода, элементы транслитерации имеют место. Это наблюдается, в основном, в сохранении корневых гласных и непроизносимых согласных. Например, *device* — девайс, *hard drive* — хард-драйв, *fake* — фейк, *gadget* — гаджет, *Google* — Гугл, *message* — мессидж, *lamer* — ламер.

Калька (фр. *calque* — копия) — способ перевода слова или словосочетания путем буквально-го перевода структуры этого слова или словосочетания (например, английское *mass culture* передается русским «массовая культура»). Ряд слов и словосочетаний в русском компьютерном сленге скалькированы с английских образцов. Например, *desktop* — настольный, *network adapter* — сетевой адаптер, *router* — маршрутизатор.

Ироническое переосмысление — это результат работы сознания человека, когда на основе метафорического или функционального переноса значения исходной языковой единицы в заимствующем языке закрепляется переосмысленное наименование этой иностранной лексемы. Переосмысление происходит двояко: 1) на уровне ассоциаций (образных представлений, сравнений): *disk* — блин, *adapter card* — плитка, *mouse* — хвостатая, *cable* — шланг (по форме, очертанию); 2) на уровне функциональных представлений: *matrix printer* — вжикалка, *to delete* — сносить, *LED* (светодиод) — фонарь (по принципу работы); *browser* — бродилка, смотрелка (по характеру эксплуатации). К ироническому переосмыслению мы также считаем целесообразным отнести механические ошибки набора, т. е. абсурдное сочетание русских букв, вызванное тем, что пользователь не переключил язык ввода на клавиатуре (Еру — *The, ЦЦЦю — WWW*).

Фонетическая мимикрия — это искажение по созвучию чужого слова с исконным либо своего слова с чужим. Нередко внимание при этом уделяется графическому содержанию исконного слова. При фонетической мимикрии слово, переходящее в сленг, приобретает полностью новое значение, никаким образом не связанное с общеупотребительным (*button* — батон, *laser printer* — лазарь, *Corel Draw* — король дров).

Существование компьютерного сленга позволяет специалистам ПК почувствовать себя членами некоей замкнутой общности, позволяет понимать друг друга с полуслова, служит элементарным средством коммуникации. Компьютерный сленг применяется для выражения эмоций, оценочного отношения. Важна функция экономии языка, так как в компьютерном сленге существует множество слов, являющихся эквивалентами громоздких терминов (*poll* — прополоть вместо провести опрос пользователей сети; *chat* — чат вместо программа в Интернете, позволяющая вести диалог в режиме реального времени).

АДАПТАЦИЯ СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ ПО ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА НА ФМО

Караичева Т. В., Белорусский государственный университет

Адекватный перевод невозможен без полного понимания смысла текста (дискурса), что, в свою очередь, влечет за собой необходимость полного понимания значений отдельных фрагментов и единиц, особенно, в их контекстуальном и окказиональном варианте. Это подразумевает присутствие в ментальном лексиконе переводящего, во-первых, всего спектра значений данной единицы в исходном языке (ИЯ) и ее предполагаемого эквивалента в языке перевода (ПЯ). Во-вторых, это требует осознания включенности данной единицы в структурные и семантические системные языковые контексты — парадигмы. Именно эти связи создают те потенциальные значения, которые могут актуализироваться при новых соположениях единиц в текстах, особенно, при новых предметных планах.

Учитывая особенности формирования ментального лексикона, необходимо максимально обозначать когнитивные схемы при введении языковых единиц и учить студентов пользоваться ими при самостоятельной профессиональной работе. Однако, при отсутствии специального лингвистического образования студенты-нефилологи могут испытывать определенные затруднения. Например, построение фрейма, в достаточной степени отражающего нужный фрагмент реальности, требует понимания структуры глубинной пропозиции, понятий синтаксической и лексической валентности и трансформаций. Данные понятия сформированы у нефилологов только частично, будучи выведенными из прескриптивных правил и определенных видов заданий современных учебников по иностранному языку.

Поэтому при обучении теории и практике перевода необходимо, с одной стороны, шире вводить представления о языковой системности и когнитивных методах ее исследования, а, с другой, адаптировать эти методы для применения в практике изучения языка и формирования переводческих умений.

В качестве иллюстрации можно рассмотреть сопоставительный анализ лексико-семантических групп в двух языках с последующим развитием этой схемы за счет метафорического поля. При этом можно не вдаваться в подробности компонентного анализа. Эффективным является также построение поля эквивалентов концепта, если он описан для одного из пары языков, и обратного ему поля, только на основе данных толковых и двуязычных словарей (в том числе, и отраслевых). Понятие концепта в лингвистике предлагается студентам в достаточно общих чертах.

Использование таких адаптированных схем при подготовке курсовых проектов по теории и практике перевода дает студентам возможность осознать релевантность лингвистической теории для их практической работы, создает инструмент формирования аналитических и переводческих умений и расширяет научный кругозор будущего специалиста.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОЖНЫХ СЛОВ С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКИЙ (на материале произведений художественной литературы)

Ковалёва И. Е., Белорусский государственный университет

Одной из главных задач переводоведения является передача средствами языка перевода того, что уже выражено средствами языка-источника. Несмотря на достаточно высокую степень изученности проблем перевода существует множество частных аспектов, изучение которых будет содействовать дальнейшему совершенствованию теоретических обоснований и достижению практических целей.

Как показывает изучение научно-исследовательской литературы, наибольшую трудность представляет передача содержательного потенциала лексической единицы (ЛЕ). Особый интерес представляет изучение возможностей передачи значения сложных слов, поскольку, в отличие от простого слова или словосочетания, значение сложного слова нередко обусловлено значением мотивирующих основ и часто не представлено в словарях. Как правило, понимание и перевод таких ЛЕ происходит на основе сформированного чувства языка. Полная передача содержательной стороны в таких случаях вызывает часто проблемы.

В этой связи, для правильной передачи содержательной стороны сложного слова и выбора соответствующего эквивалента при переводе на другой язык, необходимо, в первую очередь, проанализировать семантическую структуру этой ЛЕ в исходном языке. Соглашаясь с мнением исследователей, мы считаем, что «семантика сложенных... должна быть определена через... определение семантических свойств составляющих их основ». Кроме того, адекватности перевода содержательного потенциала сложных слов способствует выявление признака, объединяющего компоненты сложного слова (компаративность, координативность, детерминативность, квалификативность и др.). Этот признак обусловлен словообразовательной валентностью опорного компонента или синтагматической связью компонентов.

При выявлении полноты содержательной стороны соответствия в переводном языке принимается во внимание совпадение лексического значения соответствия (денотативного и коннотативного компонентов) со значением, реализуемым в тексте исходного языка.

Анализ художественных произведений белорусских авторов (В. Быков, В. Короткевич, А. Рязанов, И. Шамякин и др.) и их переводы на немецкий язык позволяет констатировать, что белорусским сложным словам в немецкоязычных текстах соответствуют различные корреляты: сложные слова (шыракаплечы — *breitschultrig*); простые слова (вільготна-цёмныя вочы — *dunkle Augen*), словосочетания (чырванавокі трус — *mit den roten Augen*), разнообразные синтаксические конструкции (Ён усміхнуўся шырокай белазубай усмешкаю. — *Er lächelte übers ganze Gesicht.*) и т. п.

Как показывает анализ группы белорусских сложных слов и их коррелятов-композигов в тексте перевода, имеют место как полные и частичные совпадения, так и несовпадения (в том числе и лакуны).

В процессе проведенного исследования мы приходим к выводу, что полностью в содержательном плане совпадают корреляты — сложные слова, благодаря множественной семантической эквивалентности ЛЕ переводного языка, а также характеру синтагматических связей опорного и определительного компонентов и их валентностных свойств (каравокая (дзяўчына) — *braunäugiges Mädchen*), сивабароды (гандляр) — *graubärtiger Verkäufer*), наличию семантических аналогов (жаўтароцік — *Grünschnabel*). Полное совпадение возможно, несмотря на различное членение мира носителями белорусской и немецкой культуры, что находит выражение в расхождении объемов денотативных и понятийных значений коррелятов. Тот факт, что белорусскому языку свойственна дифференциация понятий в меньшей степени по сравнению с немецким языком (сравн.: бел. нага — нем. *das Bein, der Fuß*), позволяет констатировать полное совпадение даже в случаях частичного сходства денотативного компонента лексического значения: быстранога (смуглянка) — *schnellfüßiges Mädchen*). Во многих случаях полное совпадение объясняется также отношением некоторых компонентов сложных слов как в белорусском языке, так и в немецком языке к древнейшему пласту лексики (цветообозначения, соматизмы, числительные и т. п.).

Частичные совпадения наблюдаются в случае, если переводимая ЛЕ не представлена в переводном или толковом словаре (журботна-задушэўная («Палома») — *gefühlvoll (hinwegrauschen)* «(гучаць,) напаўняючы пачуццямі») или соответствующий коррелят в переводном языке представля-

ет собой образование, отсутствующее в слове (вусікі-крылцы — *Schnauzbartflügelchen* «крылцы вусоў»). Как правило, наблюдаются некоторые расхождения в денотативно-сигнификативном компоненте сложного слова, т. е. значение совпадает благодаря наличию некоторой общей семы (тысячаморды (вахман) — (*mit einem*) *Durchschnittsgesicht* «з тварам пасрэднага чалавека») или в коннотативном компоненте (разм. беларучка — нейтр. *arbeitsscheu (sein)* «ухіляцца ад працы»). Частичные совпадения характеризуются потерей информации.

Единичные случаи несовпадения сложных слов в белорусском и немецком языках свидетельствуют о том, что на качество перевода могут оказывать влияние не только лингвистические факторы, например такие, как недостаточное внимание переводчика к различиям в значениях слов: дабрадушнае (прастарэканне) — *selbstzufriedene (Geschwätzigkeit)* «самазадаволеная балбатлівасць», а также неправильное выявление признака, объединяющего компоненты сложного слова, как, например, вусікі-крылцы — *Schnauzbartflügelchen* «крылцы вусоў», но и экстралингвистические — такие, как, например, пренебрежение национально-культурной спецификой восприятия предметов и явлений действительности.

Таким образом, правильно проведенный анализ содержательной стороны сложных слов и учет особенностей внутриязыковых и межязыковых отношений будут способствовать адекватной передаче значения сложного слова на неродственный язык.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ НОМИНАЦИИ В СФЕРЕ ТЕРМИНОЛОГИИ

Криворот В. В., Белорусский государственный университет

Толкование терминов нередко допускает значительные расхождения между представителями различных лингвистических направлений. Исследователь сталкивается со значительными трудностями, так как различные аспекты переплетаются и взаимодействуют между собой, создается сложная, нередко запутанная картина, при которой одни и те же факты приходится рассматривать в разных типологических ракурсах.

Ономастиология, как семантическое изучение наименований, номинаций, идет от предмета (понятия) к наименованиям, их обозначающим. Наибольшую трудность в ономастиологических исследованиях составляет характер понятий, которые кладутся в основу анализа. Предметы могут быть обозначены разным способом: прямым именем нарицательным, гиперонимом, оценочным обозначением, местоимением. Каждый язык отдает предпочтение определенным типам номинаций. Так, например, во французском языке чаще, чем в русском, употребляются гиперонимические, местоименные, относительные номинации, которые зависят от знания ситуации. В акте номинации устанавливается соответствие между двумя элементами: наименованием (*N*) и именуемым («номинатом» — *R*). В основе наименования лежит процесс классификации, связанный с формированием понятий. При конкретном наименовании объект, на основании выделения в нем некоторых признаков, подводится под определенное понятие, с которым и сопоставляется обозначение. В связи с этим в номинате выделяются две стороны: экстралингвистический объект — денотат и отражаемое в формах языка понятие — сигнификат. При наименовании в речи один и тот же объект может подводиться под разные понятия, семантические отношения между номинациями соответствуют таким отношениям между понятиями, как включение, пересечение, исключение и т.п. Номинации могут быть прямыми и косвенными. Переход от прямых наименований к косвенным происходит в результате семантико-грамматических трансформаций.

Сравнение позволяет выявить типы расхождений между номинациями, которые могут касаться трех аспектов: фонетической формы, морфологической формы (включая деривацию) и внутреннюю форму номинации. Внутренняя форма, согласно В. Гумбольдту, — это отличительный признак, который говорящий избирает в процессе номинации.

Л. А. Шкатова отмечала, что для того, чтобы проанализировать процесс именования, необходимо прежде всего проследить, как происходит обработка и расчленение внеязыкового материала, который подлежит обозначению.

Признаки предмета, которые могут быть положены в основу наименования, разнообразны, но, в соответствии с положениями современной логики их можно разделить на две основные группы: собственные признаки предмета (качества, свойства, количества) и относительные признаки, которые отражают их связь с другими объектами (функция, пространственные и временные отношения и т. д.).

Еще Кант выделил 4 вида отношений между понятиями: равенство или тождество, пересечение, включение, исключение. Ключевую роль в организации терминологий играют отношения включения, лежащие в основе гипер-гипонимических связей. Дж. Лайонз понимал под гиперонимом слово с более широким объемом (экстенсией), благодаря чему он может заменять гипоним — слово, которое обладает более богатым содержанием (интенсией), но меньшим объемом.

Терминологии представляют собой строго упорядоченные терминосистемы, в которых можно выделить ряд групп терминов, объединенных общностью объектов номинации. В терминологической номинации используются общезыковые источники новых обозначений, но, следует отме-

титель, что относительная продуктивность различных номинативных средств в пополнении словаря общего языка и формировании терминологий различна. Для каждой ономастологической группы терминов в определенном языке характерен ограниченный набор словообразовательных моделей. Состав, количественное наполнение и парадигматическая организация терминов внутри ономастологических групп обусловлены понятийной системой определенной области.

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ПРИЧАСТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В «ORIGO REGIS JAGYELO ET WYTHOLDI DUCUM LITHUANIE»

Круглик Н. А., Международный университет «МИТСО»

Летопись, получившая название «Origo regis», впервые опубликована в 1888 г. А. Прохаской, вторично она в 1907 г. напечатана Пташицким в т. XVII «Полного собрания русских летописей». Рукопись находилась в т. III *Libri legationum* Коронной метрики, т. е. Государственного архива Польского королевства (хранившегося в Московском главном архиве Министерства иностранных дел).

По мнению Прохаски, «*Origo regis*» является переводом на латинский язык одной из хроник (или части хроники), написанной на старобелорусском языке, причем летопись была внесена в книгу Метрики в конце XV в. или начале XVI в., перевод же ее был сделан ранее (автор говорит об этом вполне уверенно) по заказу Длугоша и использован этим хронистом при написании вступительной части к книге X «Истории Польши». При переводе текст был в какой-то мере искажен, но в нем есть места, отсутствующие в других летописях.

Пташицкий печатал летопись по оригиналу, нигде не отмечая расхождений с текстом Прохаски. Расхождения эти касаются как написания отдельных букв (*u* вместо *v* у Прохаски, *ch* вместо *th*), так и целых слов, в частности географических названий (*Poloczek* вместо *Ploczek* у Прохаски).

В своей работе мы проанализировали употребление причастных конструкций в латинско-язычном тексте летописи «Origo regis» и соответствующий их перевод на белорусский язык. Причастные конструкции в этом тексте описывают только военные походы или военные действия. В данном отрывке употреблены 31 причастная конструкция. В основном это причастия в форме настоящего времени действительного залога (*Participium praesentis activi*). При этом данные причастия в равной степени употребляются с глаголами как в форме *Praesens indicativi activi* (10 предложений), так и с глаголами в форме *Perfectum indicativi activi* (14 предложений). В существующем переводе данной летописи на белорусский язык такие причастия либо переводятся как деепричастия прошедшего времени, либо глаголом прошедшего времени. Например: «*Et dicens (Participium praesentis activi) hoc iuit solus ad castrum Drohiczin*» — «Сказаўшы гэта, паехаў вялікі князь у Драгічын». Или: «*Capientes (Participium praesentis activi) eum duxerunt ad fratrem suum ducem m. Kyerstruky, qui, expectans fratrem suum seniore ducem Olgerth, posuit eum sub custodia*». — «Яго сханілі і прывезлі да брата, вялікага князя Кейстута. Ён жа, чакаючы брата свайго старэйшага, вялікага князя Альгэрда, пасадзіў яго (Яўнута) пад варту».

В нескольких предложениях употребляются причастия прошедшего времени (*Participium perfecti passivi*), которые в белорусскоязычном тексте данной летописи переводятся причастием прошедшего времени. Причастия данной формы употребляются только в составе синтаксической конструкции *Ablativus absolutus*. Например: «*Dux denique Kyerstuch, congregatis (Participium perfecti passivi) hominibus exercitibus, et de terra Samagittie transit ad flumen Vilia*». — «Князь вялікі Кейстут, сабраўшы ўсіх сваіх жамоітаў і ўсе вайскі, пайшоў да ракі Віліі».

Таким образом, мы видим разные способы перевода на белорусский язык причастий в латинском тексте «Origo regis», так как не всегда можно перевести причастия на белорусский язык соответствующей причастной конструкцией, что можно объяснить грамматическими особенностями латинского языка.

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ГАРМОНИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КИНОДИСКУРСОВ

Назмутдинова С. С., Прикамский социальный институт (г. Пермь)

Современная теория перевода характеризуется спорами ученых относительно определения качественного перевода и его признаков. Новейшей парадигмой в переводоведении является концепция переводческого пространства Л. В. Кушнина (Пермь) и следующая из нее теория гармонизации смыслов при переводе. Данная теория включает в себя объяснение процесса и результата перевода с синергетической точки зрения, когда анализируются глубинные структуры сознания переводчика, чья деятельность направлена на воссоздание комплексного интегрального смысла в производном тексте/дискурсе. Успешная попытка воссоздать и транслировать данный смысл в принимающую культуру и язык оценивается как качественный перевод.

Описание качественного перевода влечет за собой вопрос поиска критериев порождения гармоничного перевода, на основании которых можно оценить деятельность переводчика. Поиск критериев в рамках данной исследовательской работы велся на материале перевода фильмов, переве-

денных на один или два языка, а также полилингвальных фильмов, когда герои в течение киноповествования говорят на нескольких языках.

Прежде всего, обратимся к краткому описанию сути концепции переводческого пространства, которая представляет собой некую проекцию на сознание переводчика. Ученый описывает переводчика, как человека, погруженного в переводческое пространство, наполненное разными видами смыслов и полями. В этом пространстве виртуально общаются три субъекта переводческой коммуникации — автор, переводчик и реципиент. В рамках межкультурного общения осуществляется процесс транспонирования дифференциальных смыслов, формирующихся в текстовых полях (содержательном, энергетическом, фатическом) и полях субъектов переводческой коммуникации (автора, переводчика, реципиента). Особая роль отводится фатическому полю, культурологический смысл которого определяет переводческое мировоззрение. Синергетическое единство дифференциальных смыслов порождает гармоничный оригиналу смысл производного текста, обеспечивающий понимание текста реципиентом, что позволяет рассматривать гармонию как новое переводческое мировоззрение.

Научное осмысление гармонии позволяет дать определение гармоничному переводу и трактовать его как качественный перевод. Итак, в ходе исследования было принято следующее определение: гармоничный перевод — такой перевод, который отражает согласованность, согласие и соразмерность значимостей единиц двух текстов/дискурсов, при этом под значимостью мы вслед за В. Н. Манакимым понимаем «смысловой остаток» означаемых единиц, ценностное свойство единицы лингвопереводческого анализа. Поясним определение с точки зрения восприятия перевода кинодискурса реципиентом. Исходя из выше сказанного, можно полагать, что перевод тогда будет признан гармоничным, когда для реципиента киноповествование станет интересным, значимым, осмыслемым и понятным, когда будут задействованы его интертекстуальные, интердискурсивные связи, а весь переведенный кинодискурс можно будет признать достоянием его принимающей культуры и языка.

Следовательно, общим критерием гармоничного перевода является согласованность значимостей двух лингвокультурологических объектов. Это привело нас к необходимости формализовать данное положение и конкретизировать критерии, позволяющие разделить перевод на гармоничный и дисгармоничный. В ходе исследования была создана модель гармоничности, включающая в себя четыре уровня. Нулевой уровень описывает нулевую степень гармонизации смыслов при переводе кинодискурса и трактуется как дисгармония, сопровождающаяся столкновением или выпадением значимостей единицы лингвопереводческого анализа, то есть квазиперевод.

Первый уровень модели мы соотносим с понятием адекватности, связанной с поиском точных словарных соответствий, являющихся достаточным основанием взаимодействия значимостей двух языков. Ярким примером такого уровня может служить дословный перевод простых заголовков киноповествований, например: *«Friends»* — «Друзья».

Второй уровень гармоничности достигается за счет использования межкультурных трансформаций, обеспечивающих взаимодействие значимостей двух языков на уровне субъектов переводческой деятельности. В традиционном переводе такие явления описываются с помощью понятия эквивалентность, что мы и принимаем в своей теории.

Третий, высший уровень гармоничности характеризуется не только межкультурным, но и межкультурным взаимодействием, согласованностью значимостей единиц, что сопровождается формированием культурологического дифференциального смысла в переводческом пространстве кинодискурса, например: *«Lock, Stock and Two Smoking Barrels»* — «Карты, деньги, два ствола».

Порождение гармоничного перевода становится возможным, если переводчик, во-первых, обладает системой знаний и убеждений, содержательными компонентами которой выступают поля переводческого пространства и функционирующие в их рамках дифференциальные смыслы, во-вторых, способен взглянуть внутрь текста и сформировать его образ-гештальт, как индивидуальное видение, коррелирует смысла, и, в-третьих, осознает ценность создания нового текста/дискурса, который становится достоянием другого языка, другой культуры.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ТЕРМИНОВ В ТАМОЖЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Остапенко Н. Н., Минский государственный лингвистический университет

Резко возросший за последнее время интерес к проблеме термина и терминологии объясняется динамичным развитием различных сфер знаний в современном мире. Хотя работа в данной области идет по разным направлениям, частные терминосистемы остаются еще недостаточно изученными. Особенно этот вопрос касается изучения терминосистем новых областей знаний, так как становление терминологии любой сферы деятельности является важнейшим фактором ее развития.

Таможенная терминология как составная часть таможенного дела, ставшего отдельной областью знания, формирует систему представлений человека о той области деятельности, которая связана с институтами регулятивного, правового, управленческого характера. Поскольку государственная таможенная деятельность имеет многоцелевой характер и служит удовлетворению раз-

нообразных интересов и потребностей, эта область знаний, несомненно, носит комплексный характер. В этом качестве таможенная сфера — объект изучения различных наук: экономических, правовых, гуманитарных, управления, статистики, информатики и др.

Развитие таможенного законодательства и реализация таможенной политики государства неизбежно ведет к расширению терминосистемы в этой сфере. Появляются новые термины, созданные впервые, а также термины, заимствованные из смежных по тематике областей знаний.

Согласно концепции В. П. Даниленко возможна следующая дифференциация словарного состава таможенной терминологии:

- общенаучная терминология, предназначенная выражать наиболее обобщенные категории и понятия, принципиально применимые ко всем областям знания и представляющие собой номинации универсальных логико-философских категорий;

- межнаучная, или межсистемная терминология, объединяющая интегрирующие элементы внутри цикла наук или областей профессиональной деятельности;

- узкоспециальная терминология, включающая самый представительный слой специальных терминов, именующих специфические виды для каждой отрасли знания или области профессиональной деятельности реалии, понятия, категории.

Анализ фактического материала позволяет утверждать, что таможенная терминология отличается существенным доминированием межсистемной терминологии при сравнительно небольшом удельном весе терминологии узкоспециальной. То обстоятельство, что таможенная деятельность неразрывно связана с такими профессиональными областями, как экономика, политика, правоохранительная деятельность, информационные технологии, дипломатия, культура и др., обуславливает наличие в таможенной терминологии лексических единиц, именующих понятия, относящихся к названным смежным сферам.

Так, в специальном языке таможи представлены единицы, относящиеся одновременно:

- к юриспруденции (особенно к международному праву и к международному частному и европейскому праву): арбитраж (англ. *arbitration*) «способ разрешения споров по вопросам, которые не подлежат ведению суда, когда стороны по взаимному согласию обращаются к арбитру (арбитрам) — лицу (лицам), избираемому самими сторонами либо назначаемому с их согласия в порядке, установленном законом»; антидемпинговое законодательство (англ. *antidumping legislation*) «антидемпинговые меры государства по сдерживанию (ограничению) импорта, исходя из национальных экономических интересов»;

- к экономике (главным образом международной): демпинг (англ. *dumping*) «вывоз и продажа товаров или услуг на внешнем рынке по более низким ценам, чем цены внутри страны или на мировом рынке в целях устранения конкурентов и завоевания рынков сбыта»; рамбурс (англ. *reimbursement*) «во внешней торговле — оплата купленного товара через посредничество банка»;

- к дипломатической деятельности: конвенция (англ. *convention*) «международное многостороннее соглашение, преимущественно по какому-либо специальному вопросу, например, таможенному, заключаемое между различными субъектами международного права»; вализа дипломатическая (консульская) (англ. *diplomatic (consular) valise*) «почтовый мешок (сумка, пакет, конверт) дипломатического (консульского) курьера, пользующийся неприкосновенностью».

Также выделяется и узкоспециальная таможенная терминология: дебентура (англ. *debenture*) «применяемый в ряде стран документ — таможенное свидетельство о возврате пошлин»; ставки таможенных пошлин (англ. *rates of customs duties*) «указанные в Таможенном тарифе денежные размеры таможенных пошлин, подлежащих взиманию таможенными органами применительно к конкретным товарам, ввозимым на территорию страны или вывозимым с этой территории»; условный выпуск (англ. *conditional release*) «передача таможенными органами Республики Беларусь товаров, транспортных средств, иных предметов после их таможенного оформления юридическому или физическому лицу, предусматривающая обязанность соблюдения им установленных законодательством ограничений, требований, условий».

Таким образом, соотношение узкоспециальной (собственно таможенной) и межсистемной терминологии оказывается непропорциональным. На наш взгляд это вполне закономерно, так как таможенное дело является той сферой деятельности, которая объективно связана с различными областями знания. Наличие большого числа межсистемных терминов требует их правильной трактовки и понимания, поскольку каждый термин несет в себе строго определенное значение, выход за рамки которого нередко влечет изменение норм таможенного права и, следовательно, неправильное или ошибочное их применение на практике.

РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ОБРАЗНОСТИ В ПАРЕМИЯХ (на примере русского и английского языков)

Ошева Е. А., Прикамский социальный институт (г. Пермь)

Периодом расцвета и господства паремиологии и распространения в языке пословиц и поговорок называют средние века, что объясняется дидактическим и назидательным характером создаваемых в ту пору произведений, которые были важным средством сохранения и популяризации

паремий. В Древней Руси пословицы и поговорки использовались как художественные элементы в письменных произведениях, а в России в XIV—XVIII вв. сформировалась традиция их использования в письменных памятниках.

Паремия представляется многим исследователям наиболее подходящим объектом для лингвокультурологического анализа в силу своего фольклорного происхождения, поскольку фольклор — это форма существования традиционной народной культуры, объединившей в себе изначально все стороны духовной жизни этноса.

В паремиологическое пространство входят прибаутки, приговоры, присловья, шуточные скороговорки, загадки, поверья, приметы и другие вторичные паремийные жанры, а также пословицы и поговорки. О. Е. Фролова в своей статье выделяет два типа паремий, это — присловица и присловие. Первый тип она определяет как слова, часто повторяемые и часто упоминаемые по привычке. Второй тип — это «прибавление слова».

Цель нашего исследования показать, какие существуют формы образности в пословицах и поговорках, а точнее что придает им уникальность и красочность.

Большинство ученых, изучавших образность, придерживаются мнения, что образность связана с экспрессией. В. К. Харченко рассматривает образность, заложенную в семантике слова, в соотношении с категорией оценки: «Образность и оценка не тождественны, но совместимы, особенно на уровне производных значений. Образность, так же как оценочность, не столько сознание, сколько существенный признак самого значения, способ представления значения. В отличие от оценочности образность — «категория отражательная». Основным средством придания слову образности является употребление его в переносном значении.

Образная красочность художественной ткани пословиц достигается различными средствами поэтической речи. Нами были использованы словари «Русские пословицы и поговорки» под редакцией В. П. Аникина (1988), Словарь английских и русских пословиц и поговорок, под ред. М. И. Дубровина (2008), а также интернет-источники. Продемонстрируем это на нашем материале, используя следующую схему: английские пословицы, их дословный перевод и в скобках эквиваленты в русском языке, русские пословицы.

— Эпитет — англ. *A bad beginning makes a bad ending* — Плохое начало ведет к плохому концу (Плохому началу — плохой конец); *Better a little fire to warm us than a great one to burn us* — Лучше маленький огонь, который нас согрет, чем большой, который нас сожжет (Хорошего понемножку); русск. Бешеному мужу и море за лужу; Большой голове — большой почет.

— Гипербола — англ. *Life is not a bed of roses* — Жизнь не ложе из роз (Жизнь прожить — не поле перейти); *Like a cat on hot bricks* — Словно кошка на горячих кирпичках (Сидеть, как на иголках); *Jackdaw in peacock's feathers* — Галка в павлиньих перьях (Ворона в павлиньих перьях); русск. Глядит, ровно семерых проглотил, восьмым поперхнулся; Болит бок девятый год, не знаю, кортор место; Больному и мед не вкусен, а здоровый и камень ест; Борода-то с ворота, а ума-то с прикалиток.

— Антитеза — англ. *Cold hands warm heart* — Холодные руки, горячее сердце (Чистые руки, холодная голова и горячее сердце); *Finders keepers, losers weepers* — Кто нашел, берет себе, потерявший — плачет (Что с воза упало, то пропало); русск. Болячка мала, да болезнь велика; Бояся волка — бегать и от белки; Бритва скребет, а слово режет; Брюхо сыто, да глаза голодны; Бумага терпит, перо пишет; Мал смех, да велик грех.

— Синонимы — англ. *Beware of a silent dog and still water* — Берегись молчащей собаки и тихой воды (В тихом омуте черти водятся); *By hook or by crook* — Не крюком, так крючком (Не мытьем, так катаньем); русск. Переливать из пустого в порожнее. Спеши, не спеши, а поторапливайся. Приятелей много, а друга нет. Одного поля ягоды — два сапога пара.

— Омонимы — англ. *Don't trouble trouble until trouble troubles you* — Не буди лихо, пока оно тихо (Не тревожь беды, пока беда сама не потревожит); *Nothing succeeds like success* — Кому поведется, у того и летуч несется (Ничто так не преуспевает, как сам успех); русск. Каков ни есть, а хочет есть; На мирной ниве и на поле брани умеи командовать без брани.

— Собственные имена — англ. *Bacchus has drowned more men than Neptune* — Вахх утопил больше людей, чем Нептун (Кто вино любит, тот сам себя губит). *Every Jack has his Jill* — Всякому Джеку суждена его Джил (Всякая невеста для своего жениха родится); русск. На всякого Егорку есть поговорка; Велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал; У Тараса на плечи разыгрались три вши; Нашему Ивану нигде нет талану; Пришли на Настю беды на напасти.

Пословицы и поговорки с давних пор привлекали внимание филологов, как литературоведов, так и лингвистов. В центре внимания исследователей оказываются самые разные аспекты пословиц и поговорок: история их происхождения, функционирование в обиходной речи и в художественной литературе, национально-культурная специфика, структура и поэтика. Изучая средства образности мы приходим к выводу о том, что паремиологический мир русского и английского народа очень богат.

ОТАДЕКТИВНЫЕ НОМИНАЛИЗАЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МИРОВОСПРИЯТИЯ (на материале английского и русского языков)

Рахуба В. И., Брестский государственный технический университет

Этническое самосознание находит отражение как в стереотипе поведения людей, так и в их языке, вследствие чего каждому народу свойственна присущая ему языковая картина мира. Особенности каждого отдельно взятого языка проявляются на различных его уровнях, и лексическом в том числе.

Языковые единицы являются одними из средств репрезентации представлений человеческого сознания. Информация об объектах/явлениях окружающего мира содержится в языковых значениях в виде квантов знания, которые могут быть выделены на основе анализа словарных дефиниций рассматриваемых единиц. Обнаруживается некоторая избирательность информации, отраженной в семантическом пространстве лексических единиц (ср.: *sparrow* и воробей: красный и *red*; *white* и белый)

В семантике лексических единиц одной понятийной отнесенности может обнаруживаться различный объем зафиксированной в них информации (ср.: *responsible* и ответственный).

Имя прилагательное не только составляет важный пласт словаря обоих языков, но и является источником формирования целого класса отадективных номинализаций, появляющихся в результате транспонирования исходного знака. На морфологическом уровне процессы деривации приводят к образованию новых лексических единиц. При полной (деривационной) транспозиции происходит создание слов новой части речи, т. е. по сути это межкатегориальное словопроизводство.

Субстантивный блок отадективной словообразовательной транспозиционной парадигмы формируется за счет существительных, являющихся результатом процессов аффиксации, конверсии и служащих выражению «классификационно идентичных производных значений». Сопоставление семантических структур исходных и производных единиц показывает, что ЛСВ в адективных единицах и соответствующих существительных могут находиться в отношениях соответствия, количество значений прилагательного может превышать набор значений в производном существительном, количество значений производного может превышать количество значений исходной единицы.

Транспонирование адективной основы приводит к образованию подкласса признаков слов в сфере имени существительного, которые в грамматическом отношении приобретают общекатегориальное результативной части речи. Такой переход лексемы, сопровождаемый изменением функции вследствие изменения категориальной семантики при условии сохранения логико-предметного содержания, получил название синтаксической деривации (ср.: *mobile* и *mobility*).

Возникнув как синтаксический дериват, признаковое существительное сохраняет ту же семантическую, номинативную функцию, что и адективная основа. Семантический потенциал субстантивного блока, представленного отвлеченными существительными, формируется за счет двух типов значений: отвлеченного значения, которое тождественно значению исходного прилагательного, и «опредмеченного», являющегося производным от первичного отвлеченного значения. Эти транспозиты обладают гибридной семантикой и выступают представителями новой концептуальной структуры. В таких однословных единицах номинации совмещаются разнокатегориальные концептуальные сущности. Эти гибридные единицы (синтаксические дериваты) приобретают характеристики прототипических имен существительных: их грамматическая форма и семантика взаимодействуют таким образом, что дериват обладает типичным для данной части речи значением предметности и становится существительным по сути. Внутрисловная семантическая деривация приводит к тому, что синтаксические дериваты приобретают характеристики полновесного имени существительного

Абстрактные существительные обозначают не материальные предметы, а идеальные объекты, конструкции мысли, которые не вызывают тактильных ощущений. Эти объекты мысли, «идеальные» предметы только в сознании человека благодаря категориальному семантическому компоненту выступают как носители признаков. По характеру вещественного значения они близки к свойствам, качествам, т.е. обозначают такие признаки, которые в языке репрезентируются признаковыми словами. Этот особый дематериализованный характер референта и затрудняет переносы названий, которые могут иметь место между носителями признаков при метафоризации.

Языковой материал дает основания считать, что метафорические значения также обнаруживаются в семантике синтаксических отадективных дериватов, а не только ограничиваются предметной лексикой (ср.: *ability*, *weakness*, *resistance*).

Хотя моделирование отадективных номинализаций осуществляется по продуктивным регулярным образцам и предполагает наличие в структуре транспозитов предсказуемых значений, в их семантической структуре обнаруживается немало неожиданных характеристик, которые являются следствием ментальных процессов, которые и приводят к развитию новых значений.

Исследование того, как отражаются семантические признаки в лексическом значении знаков, может позволить нам приблизиться к пониманию процессов, происходящих в языковом сознании носителей языка и приводящих к тем особенностям их мировосприятия, которые мы называем «дух народа».

КАЛЬКИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД: НЕИЗБЕЖНОЕ ЗЛО ЭПОХИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ?

Слепович В. С., Белорусский государственный экономический университет

1. В любом курсе обучения практике перевода указывается на то, что калькированный, или буквальный перевод является свидетельством непрофессионализма в силу неизбежного различия систем языка оригинала и языка перевода. Это относится не только к языкам из разных языковых групп, но и к языкам, носители которых без труда понимают друг друга.

2. Следует различать калькированный перевод на: а) лексическом, б) грамматическом и в) фразеологическом уровнях. Иногда при переводе одного предложения наблюдается калькирование как на лексическом, так и на грамматическом уровнях, а иногда и на фразеологическом:

— *There's a lady waiting for you downstairs.* — Леди ждет вас внизу.

(Правильный вариант: Внизу вас ждет какая-то женщина.)

— *What we can't do is act as bandage for parts of our education system.* — Что мы не можем делать, так это быть в качестве бинта для нашей системы образования.

(Правильный вариант: Мы не в состоянии заниматься латанием дыр в некоторых звеньях нашей системы образования.)

3. Казалось бы, что с возрастанием роли перевода в межнациональном общении в эпоху глобализации проблема избегания калькированного перевода должна решаться гораздо успешнее, чем в прежние годы. Это, к сожалению, не соответствует нынешнему положению дел. Калькированный перевод — как письменный, так и устный — по-прежнему преследует нас и тем самым формирует ложное представление об адекватности перевода у студентов и всех, кто пользуется переводимыми материалами в работе.

4. Переводы с английского языка на русский ряда многих передач и программ телеканалов, доступных нашему зрителю посредством кабельного телевидения (например, *Viasat History, Discovery, National Geographic* и др.) грешат калькированными переводами. Это в сочетании с неверным выбором значений слов и имеющим порой место непониманием предметной ситуации производит удручающее впечатление при восприятии текста перевода.

Несколько примеров подтверждают данный вывод:

— *I stood to attention.* — Я был весь во внимании.

(Правильный вариант: Я стоял по стойке смирно.)

— *Revolutionary marinator.* — Революционный маринатор.

(Правильный вариант: Вращающийся маринатор)

— *He had a combination of profound knowledge and ambitions.* — В нем была комбинация глубоких знаний и амбиций.

(Правильный вариант: В нем сочетались глубокие знания и целеустремленность.)

— *We are happy to be involved in the process...* — Мы счастливы быть вовлеченными в процесс...

(Правильный вариант: Мы рады участвовать в...)

5. Анализ глоссариев международных организаций (ООН, МВФ и др.), изданных для переводчиков с английского языка, также обнаруживает случаи дословного перевода, которые не всегда уместны:

— *Meet the challenges* — Отвечать на вызовы (чаще всего — это лишь «решать проблемы»).

— *Managing director* — Директор-распорядитель (установившееся словосочетание для обозначения высшего должностного лица МВФ вместо обычного «Управляющий директор»).

6. Калькированный перевод не в меньшей, если не в большей степени характерен для переводов с русского языка на английский (в силу объективно более сложного процесса декодирования при переводе с родного языка на иностранный).

Ниже приводятся примеры калькированного перевода с русского языка на английский, зафиксированные автором:

— С праздником! — *With a holiday!* (на коробке конфет).

— Частный предприниматель — *Private businessman* (из резюме).

— Антикварные товары — *Antiquarian goods* (вывеска на магазине).

Примеры переноса грамматической структуры предложения при переводе с русского языка на английский:

— Теперь, когда существует столько возможностей... — *Now when there are so many opportunities...* (Правильный вариант: *Now that there are so many opportunities...*)

— Они вернутся только через две недели. — *They will come back only in two weeks.* (Правильный вариант: *They won't come back until two weeks from now.*)

7. Учитывая вышесказанное, проблема калькированного перевода, судя по всему, будет оставаться актуальной, несмотря на расширяющиеся процессы взаимопроникновения культур и глобализации. Представляется, что вопрос о том, стоит ли этому противостоять, не является риторическим. Однако чувство меры при этом не будет лишним ни для преподавателей, ни для практикующих переводчиков.

СИНКРЕТИЧНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Смирнова Е. А., Пермский филиал Высшей школы экономики

Синкретизм придаточного предложения играет важную роль в сложноподчиненном предложении (СПП), так как придаточное предложение может стать выразителем признака сложноподчиненного предложения в целом.

Под синкретичными СПП С. И. Дружинина понимает сложноподчиненные конструкции, в которых синтезируются два или несколько грамматических значений, одно из которых инвариантно, категориально, а другие дополнительные. Мы проанализировали примеры различных типов СПП в русском и английском языках, в результате чего были выявлены различные типы синкретичных конструкций. Так, на периферии СПП со значением **причины** в русском и в английском языке выделяются конструкции с синкретичными значениями — **причины и следствия**: *И все-таки чем-то он эту толстую кашку привлек, ибо она не прогнала его и даже попросила заходить еще.* (Ср. *И все-таки чем-то он эту толстую кашку привлек, так что она не прогнала его и даже попросила заходить еще.*) *He stood his ground firmly, for he was a brave man.* — Он твердо отстаивал свои взгляды, ибо был смелым человеком; **причины и изъяснения**: *Облюбовали они именно мой балкон потому, что мама вынесла туда энное количество банок со старым засахаренным вареньем.* *Since he had a certain talent for composition, his English master encouraged him to write little pieces...for the college magazine.* — Так как у него определенно был талант к сочинительству, учитель английского убедил его начать писать небольшие заметки для студенческого журнала (перевод мой. — Е. С.).

На периферии СПП со значением **условия** находятся структуры с синкретичными значениями **условия и причины**: *Избежать нежелательных эксцессов довольно просто, если комнаты раздельные.* (Ср. *Избежать нежелательных эксцессов довольно просто, так как комнаты раздельные*) (КЛУ). *He says he'll accept the post provided on condition that (because) the salary is satisfactory.* — Он сказал, что согласится занять этот пост, если при условии, что (потому что) его устроит жалование; а также **условия и следствия**, **условия и изъяснения**.

Периферийными функционально-семантическими разновидностями целевых СПП являются конструкции с синкретичными значениями цели и причины: *А мне остается только плакать и пить успокоительные (потому), чтобы не пропало молоко для дочки.* *Children go to school in order that they may learn things.* — Дети ходят в школу для того, чтобы они учились. В английском языке синкретизм цели и причины развит даже в большей степени, чем в русском. Для объединения понятий цели и причины часто используются сложные союзы *so that* и *so as*: *I stepped aside so that she might (could) go in.* — Я посторонился, чтобы она могла войти. *I crouched against the wall of the gallery so that I should not be seen.* — Я припал к стене галереи, чтобы меня не увидели (перевод мой. — Е. С.); **цели и атрибутивности**: *Но Сурков нашел свои, особенные слова (какие?), чтобы это еще раз объяснить.* *They grow a hedge round the garden so that the neighbours may not overlook them.* — Они выращивают живую изгородь вокруг своего сада [какую?], чтобы соседям нельзя было заглядывать к ним; **цели и изъяснения**: *Надо смотреть под ноги [почему?], чтобы не упасть.* *We hid behind some bushes [why?] for fear that passers-by should see us.* — Мы спрятались за кустами [почему?], боясь, как бы нас не увидели прохожие.

На периферии СПП со значением **уступки** функционируют структуры со следующими синкретичными значениями: **уступки и следствия**; **уступки и императива**, а на периферии СПП со значением **следствия** располагаются конструкции с синкретичными значениями **следствия и степени**; **следствия и образа действия**.

Анализ примеров показал, что синтаксический синкретизм на уровне предложения характерен как для русского, так и для английского языков, что наталкивает на мысль об универсальном характере данного явления, функционирование которого не ограничивается законами конкретного языка. Как отмечает С. Пинкер, «...ментальный синтаксический анализатор стремится минимизировать процесс введения составляющих...», т. е. человеческое мышление направлено на упрощение плана содержания при упрощении плана выражения. Таким образом, как в русском, так и в английском языке, синкретизм на синтаксическом уровне усложняет семантику предложения, позволяя обогатить план содержания при минимальном использовании языковых средств.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА СЛОЖНЫХ СЛОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Трофименко С. А., Белорусский государственный университет

Словарный состав языка не постоянен: одни слова исчезают, другие появляются вместе с новыми явлениями. Словарный состав языка непрерывно пополняется с развитием общества, как за счет заимствований, так и по словообразовательным законам языка. Ведущим способом слово-

образования в немецком языке является словосложение. Значительную часть словарного состава немецкого языка составляют сложные слова, обозначающие предметы и явления, т.е. существительные.

Специфика немецких сложных существительных (СС) состоит в том, что они являются не только средством номинации предметов и явлений

(*Teelöffel, Wintermantel, Schneemann* и т. д.), но и способны выражать самые разнообразные логико-семантические отношения, т.е. могут выражать отношения, передаваемые свободным словосочетанием. Подавляющее большинство немецких СС составляют определительные СС, где первый компонент относится ко второму как определяющий. В качестве первого компонента может выступать основа любой части речи, но наиболее распространены СС с субстантивным первым компонентом, когда происходит соединение слов/лексем в длинные слова (*Sommersonntagnachmittag, Glückwunschkarte* и т. д.) или словосложение определенных синтаксических пар, часто обладающих достаточно высокой устойчивостью (*Damen- und Herrenschneider, Staats- und Regierungschefs* и т. д.).

В русском языке функционируют, как правило, только сложные слова, однозначно являющиеся единицами словарного состава языка и, соответственно, зафиксированные в словарях (водопровод, вагон-ресторан, рыболовство). В отличие от русского языка в немецких текстах часто встречаются слова, не зафиксированные в словарях и, строго говоря, не являющиеся лексическими единицами, относящимися к словарному составу немецкого языка. Такого рода сложные слова, создаваемые «на ходу», в процессе речи не воспринимаются немцами как неологизмы. Для них это рядовое явление.

Разница словосложения в немецком и русском языках в пользу немецкого словосложения и особенности функционирования немецких СС ставит перед нами вопрос о способах передачи немецких СС на русский язык и о том, каким образом особенности немецких СС и их функционирование влияют на процесс перевода.

Можно выделить следующие способы образования СС: 1) существительное + существительное (+существительное); 2) глагол + существительное; 3) прилагательное + существительное; 4) числительное + существительное (+ существительное) и особенности их перевода на русский язык.

1. Перевод немецкого СС существительным русского языка с таким же денотативным значением и различными способами образования: *Bienenkorb* — улей; *Liegestuhl* — шезлонг; *Krankenhaus* — больница; *Landmann* — земляк; *Landeskunde* — страноведение.

2. Перевод немецкого СС словосочетанием с родительным и прилагательным: *Bruttoinlandsprodukt* — валовой национальный продукт; *Wirtschaftswachstum* — экономический рост; *Gewerkschaftsorganisation* — профсоюзная организация.

3. Перевод немецкого СС словосочетанием с родительным беспредложным: *Grenzübertritt* — переход границы; *Ausbildungssystem* — система образования; *Absatzmarkt* — рынок сбыта.

4. Перевод немецкого СС предложной конструкцией: *Haftbefehl* — ордер на арест; *Malbuch* — книжка с картинками для раскрашивания; *Zimmernachbar* — сосед по комнате.

5. Перевод немецкого СС посредством описания (в виде предложения): *Lohnstückkosten* — издержки на заработную плату; *Akademikerdichte* — количество людей с высшим образованием; *Exportindustrien* — отрасли промышленности, работающие на экспорт (но не: экспортные отрасли промышленности).

6. Перевод контекстуальных СС немецкого языка на русский: *«Ich soll bei Kimpels leere Kartoffelsäcke ausborgen gehen.»* (*Strittmatter*) — «Мне велят сходить к Кимпелям и взять у них мешки под картошку.» — *«Man hat's vergessen. Den Kartoffelsack hat man ihm abgenommen.»* — «Нет, забыли. Отняли мешок с картошкой и отпустили.» СС *«Kartoffelsack»* имеет различное значение в двух контекстах и переводится по-разному. В первом предложении значение конкретизирует слово *«leer»*, во втором случае понимание ситуации.

Из расхождений в интенсивности использования и характере словосложения в немецком и русском языках для практики перевода важны, по крайней мере, два вывода: 1) сложным существительным, относящимся к словарному составу немецкого языка, в русском языке могут соответствовать не только сложные существительные; 2) сложным существительным немецкого языка, образующимся спонтанно в речи, так называемым синтаксическим сложным существительным, в русском языке нет формально-грамматического соответствия в форме сложного слова, следовательно, они передаются на русский язык различными структурами.

КУРС ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Хаменко С. А., Личевская С. П., Белорусский национальный технический университет

Курс перевода научно-технической литературы является важным звеном в системе иноязычной профессиональной подготовки студентов технического университета. Его целью является формирование достаточного объема теоретических знаний и практических умений и навыков для

перевода научной и технической литературы с английского языка на русский. Данный курс введен практически на всех факультетах БНТУ. В зависимости от учебного плана специальности на данную дисциплину выделяется от 34 до 170 аудиторных часов на 3—5 курсах. Несмотря на огромное количество учебников и учебно-методических пособий по курсу перевода, актуальной является проблема отбора учебного материала и форма его предъявления, так как в вузах технического профиля отсутствуют универсальные учебники, отражающие профессиональную направленность обучения. Таким образом, первоочередной задачей является самостоятельная разработка научно-методического обеспечения учебного процесса. В качестве материалов для учебно-методических пособий преподавателями кафедры английского языка № 1 БНТУ используются аутентичные монографии, научные статьи различной проблематики, инструкции, техническая и нормативная документация, рекламные материалы, а также доклады на международных научно-технических конференциях. Работа по рациональному отбору текстов и учебных материалов, а также разработка учебно-методических пособий по курсу научно-технического перевода осуществляется совместно с выпускающими кафедрами факультетов, что позволяет отобрать не только наиболее оптимальные в смысловом отношении материалы, но и постоянно обновлять их в связи с открывающимися новыми специализациями и специализациями в БНТУ. Поэтому в процессе работы над отбором содержания обучения тщательно изучаются программы и тематика содержания учебных дисциплин технического профиля, в соответствии с которыми и отбирается учебный материал.

При организации курса перевода учитываются два основных аспекта. Во-первых, материал для перевода, используемые формы и приемы работы группируются вокруг определенной последовательности структурно-композиционных и лексических категорий, например, неличные формы глагола, страдательный залог, неологизмы, многозначные и псевдоинтернациональные слова и т. д. Во-вторых, данный курс включает собственно переводческие проблемы (переводческие трансформации, приемы, правила, трудности и т. д.). Поэтому актуальной является проблема разработки комплекса упражнений, который включал бы как разнообразные теоретические сведения, так и практические задания по переводу.

Процесс формирования переводческой компетенции предполагает четкую систему упражнений ознакомительного, тренировочного и контролирующего характера. В ознакомительных упражнениях приводятся теоретические сведения и практические примеры, рассматривающие определенное переводческое явление. Тренировочные упражнения отрабатывают либо отдельные навыки перевода, либо тот или иной вид перевода в целом. Контрольные упражнения включают вопросы или задания, целью которых является выяснение степени усвоения студентами пройденного материала.

По нашему мнению, наибольшее внимание в процессе обучения следует уделять работе с терминологическими словосочетаниями и формированию трансформационных навыков, так как перевод есть, во многом, искусство не только межъязыковой, но и внутриязыковой трансформации. Поэтому значительную часть в комплексе упражнений, разрабатываемых кафедрой, занимают задания на подбор синонимов, преобразования длинных предложений языка оригинала в более короткие речевые высказывания языка перевода, использование описательных оборотов при невозможности передачи явления одним переводческим эквивалентом.

При осуществлении перевода с иностранного языка на родной необходимо знать об особенностях перевода культурных реалий. Это могут быть названия проектов и компаний, географические названия, имена ученых, названия должностей и подразделений в структуре организаций, которые отсутствуют в реалиях языка оригинала и перевода. Поэтому в разрабатываемые комплексы упражнений включены задания на перевод безэквивалентной лексики, например: перевести названия структурных подразделений профильного министерства.

Опрос выпускников технического университета, продолжающих обучение в курсе магистратуры и аспирантуры, показывает, что наряду с обогащением словарного запаса узкоспециальной терминологией, развитием умений сознательного отбора языковых средств с учетом структурных, семантических и стилистических особенностей научно-технической литературы на языке оригинала и перевода, курс технического перевода способствует формированию профессиональных знаний и навыков специалиста. Данный курс способствует более успешной работе с аутентичной литературой, которую аспиранты и магистранты используют при написании диссертаций, так как они не испытывают трудностей с интерпретацией иноязычного текста.

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ

Шустова С. В., Прикамский социальный институт (г. Пермь)

Преподавание языков ставит перед нами различные проблемы, решение которых необходимо. Ш. Балли формулирует вопросы, которые не утратили своей актуальности и сегодня, а именно, что можно считать наиболее рациональным обоснованием преподавания, как именно оно может способствовать формированию мышления ученика и его способности выражать свои мысли. Говоря о преподавании языка, мы должны понимать, что воздействие языка на мышление универ-

сально. Ни один этап изучения языка нельзя считать бесполезным. Язык функционирует через ассоциации и противопоставления, которые устанавливаются между словами. Это единая система, в которой все связано и гармонично сочетается. С языком необходимо считаться и принимать его таким, каков он есть. Секреты языка можно познать лишь, наблюдая за его функционированием (Ш. Балли). Основной функцией языка признается функция общения. Но речевое общение это использование языка для целей трансляции и приема сообщений, т. е. для обмена мыслями. Язык, таким образом, — средство выражения мысли. Из этого следует, что стержневой проблемой науки о языке является проблема соотношения языка и «речи—мысли» (термин С. Д. Кацнельсона). Категории языка являются общими мыслительными формами логического происхождения, образующими законченную систему. Данная система, по С. Д. Кацнельсону, образует общую основу языка. За непосредственно представленными в языке конкретными грамматическими категориями, образующими индивидуальную и неповторимую структуру данного языка, скрываются «идеальные» мыслительные категории общие для всех языков мира. И в этом отношении задача грамматики как науки заключается: 1) разработать реестр грамматических категории для каждого языка в их соотношении с понятийными категориями; 2) исследовать закономерности актуализации понятийных категорий в конкретно-языковые. Понятийные категории не находятся в зависимости от случайных фактов языка, поскольку являются универсальными. Если система грамматических категорий с позиций логики может оказаться фрагментарной, то система понятийных категорий является целостной и логичной.

Под самой категорией, как правило, понимают некоторую совокупность дифференциальных признаков или средств выражения какого-то понятия, одно из которых является доминирующим. Основным дифференциальным признаком выявления понятийной категории является системность средств ее выражения. Понятийная категория получает ту или иную языковую форму или отражается в той или иной языковой форме. Исследование той или иной понятийной категории и основанного на ней комплекса семантических функций неизбежно ставит вопрос о необходимости изучения средств выражения данного содержания, его разновидностей и вариантов. При этом в сферу внимания ученых включаются уже не только известные формы и конструкции, но многочисленные комбинированные средства, «скрытые» в сложных лексико-контекстуальных сочетаниях, — средства, далеко не всегда известные и изученные в полной мере.

А. В. Бондарко обосновал дифференциальный признак понятийной категории. Вместо базовой двучленной оппозиции: понятийная категория (уровень обобщенных языковых значений) — грамматическая категория (уровень структурных единиц конкретного языка) — цепочку функциональных зависимостей, т. е. разграничил системно выражаемое мыслительное содержание и содержание языковое. Семантические функции играют основную роль и определяются как результат процесса языковой интерпретации мыслительных категорий.

В силу того, что речемыслительные процессы скрыты от глаз наблюдателя — мы располагаем лишь языковыми данными, т. е. конечным продуктом этой деятельности, — познание понятийных категорий будет всегда опосредованным по множеству косвенных примет, которые наталкивают нас на определение сущности речемыслительной деятельности в целом. Наиболее простой приметой является функциональная вариативность языковых форм. Именно исходя из этого свойства языка И. И. Мещанинов говорил о существовании особых понятийных категорий: «Если одна и та же форма передает разное содержание, и мы это содержание осознаем, хотя грамматическая форма этого не передает, — номинация имеет понятийную основу».

Языковые семантические функции А. В. Бондарко соответствуют понятийным категориям И. И. Мещанинова. Будучи значениями, привязанными к определенным языковым и речевым средствам, они выступают в роли аппарата, превращающего мыслительные категории в собственно языковые, дающего мыслительным категориям объективированное языковое существование. В этом случае понятийные категории или семантические языковые функции в своей совокупности дают представление о категории мыслительной. Благодаря возможности реализации в разных языковых семантических функциях, связанных с разными формальными средствами, мыслительные категории сохраняют относительную автономность и обобщенность, не дробятся в соответствии с многообразием форм. На синтаксическом уровне это выражается в том, что одно и то же мыслительное содержание должно передаваться рядом синонимических средств, а одни и те же формы могут выражать разное мыслительное содержание.

Лингвист обязан внести ясность в сложные взаимоотношения между внешними и внутренними, эксплицитными и имплицитными, универсальными и характерологическими категориями.

СЕКЦИЯ 4 ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЮРИДИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ

Андреева Л. С., Белорусский государственный университет

На юридическом факультете БГУ иностранные студенты (в большинстве своем туркмены) посещают занятия по русскому языку все 5 лет обучения. Наполняемость групп — 10—12 человек.

Вследствие того, что уже в конце первого семестра иностранные студенты наравне с белорусскими должны сдавать экзамены и зачеты на русском языке, проблема максимального передвижения начала чтения текстов по специальности и обучения устному общению на профессиональные темы к началу первого курса приобретает исключительно важное значение. Вместе с этим, вместо противопоставления общей и специальной подготовки неотъемлемой задачей является их взаимодействие.

По этой же причине, мы полагаем, на первом курсе следует ограничиться общепрофессиональными и общенаучными темами, связанными с будущей профессией студентов. При этом критерием отбора тем выступают их частотность, значимость, доступность в когнитивном плане и соответствие поставленным целям обучения. Реестр тем, используемых в обучении юристов, может включать в себя следующие разделы: «Моя будущая профессия», «Система юридических наук», «Теория государства и права», «История зарубежного государства и права» и т. д. В каждом из разделов возможно подразделение на несколько подтем. Однако в целом содержание учебных материалов должно соответствовать ряду принципиальных методических требований, а именно, быть функциональным, коммуникативным, доступным, последовательным и системным; развивать основные речевые навыки: чтение, письмо, аудирование, говорение, а также обучать реферированию.

Обучение русскому языку на юридическом факультете БГУ требует нового подхода к отбору содержания. Он должен своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста.

Условиями обучения иностранных студентов юридического факультета русскому языку является чтение аутентичных текстов, необходимость ознакомления их с общей и юридической терминологией, формирование навыков самостоятельной работы по созданию индивидуального словаря и овладение умениями устного профессионального общения, протекающего как сценарии самых распространенных ситуаций повседневного общения, необходимых и для профессиональной коммуникации.

При обучении русскому языку как иностранному на юридическом факультете общезыковая и профессиональная языковая подготовка с первых дней обучения в вузе должна осуществляться в комплексе, что относится ко всем умениям и навыкам. Содержание обучения должно предполагать с самого начала чтение аутентичных текстов и использование их как средства обучения устной речи. В области развития устно-речевых умений из тем устной речи должны быть отобраны те, которые допускают профессиональную насыщенность элементами юриспруденции. Наряду с этим все более существенное место должны занимать устно-речевые профессионально ориентированные тексты для обучения студентов устно-речевому общению в специальных юридических характера сценариях. Элемент юриспруденции в совокупности всего обучения русскому языку должен носить системный характер и быть выбран с таким расчетом, чтобы в нем были представлены основные юридические науки (уголовное право, международное право, гражданское право и т. п.). Есть основания предполагать, что реализация такого обучения гарантирует достаточную страноведческую подготовку юридического характера.

В то же время, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно представить учащимся возможность мыслить, решать проблемы, рассуждать над путями решения этих проблем, с тем, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции — формировании и формулировании этих мыслей.

Овладение русским языком и его использование предполагает знание социокультурных особенностей носителей изучаемого языка, широкий спектр вербальной и невербальной коммуникации. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только познакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы. Социокультурные знания включают в себя страноведческие и лингвострановедческие знания.

Моделирование и «проигрывание» на практических занятиях как можно большего количества разнообразных ситуаций как устного, так и письменного общения поможет студентам включиться в процесс иноязычной профессиональной адаптации и подготовить их к успешному овладению выбранной специальностью.

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Бартош В. С., Белорусский государственный экономический университет

Шарупич Т. С., Белорусский государственный университет

В условиях глобализированной экономики и компьютеризации почти всех сфер человеческой деятельности информация стала самым дорогостоящим продуктом. А ее постоянно растущий поток, в частности на иностранных языках, затрудняет вовремя и адекватно реагировать на современные вызовы. Знакомство с наиболее полным объемом этой информации выдвигает на первый план проблему совершенствования работы в области отбора и анализа информации на иностранном языке и ее квалифицированный перевод. В этой связи особого внимания заслуживает качественная подготовка квалифицированных специалистов со знанием иностранного языка. В основном эта задача решается благодаря овладению иностранным языком во время учебы в вузе.

Итак, переводом считается процесс и результат создания на основе оригинального текста на одном языке равноценного ему в коммуникативном отношении текста на другом языке. При этом коммуникативная равноценность, или эквивалентность, понимается как такое свойство текста перевода, которое позволяет ему выступать в процессе общения носителей разных языков в качестве абсолютно полного и правильного замещения исходного текста в сфере действия языка перевода при данных условиях.

Возможность достижения коммуникативной эквивалентности при переводе основывается на том факте, что при всех многочисленных различиях между языками речевые произведения (тексты) строятся в принципе на сходных мыслительных (логических) принципах. И хотя эти мыслительные акты в различных языках оформляются отнюдь не параллельными словами и конструкциями, в конечном итоге практически в каждой паре языков можно выделить определенные единицы и их комбинации, которые по своему значению и употреблению в той или иной мере соответствуют друг другу. Такие единицы принято называть межъязыковыми соответствиями, или эквивалентами. Они могут складываться между языковыми элементами разной сложности и разных уровней, например между буквами и буквосочетаниями, словами, словосочетаниями, грамматическими формами и конструкциями, типами предложений и даже более крупными единицами. Правильно подобранные для каждой пары языков, отнюдь не всегда буквальное соответствие позволяют в абсолютном большинстве случаев передать содержание, закодированное по-своему на исходном языке средствами языка перевода. Однако степень эквивалентности перевода зависит от квалификации переводчика и его индивидуального чувства языка. С течением времени большинство из оправдавших себя на практике лексических соответствий фиксируется в двуязычных словарях, грамматические соответствия фиксируются в сопоставительных грамматиках и справочниках, а принципы подбора переводческих соответствий освещаются в разного рода пособиях и учебниках по переводу. Наиболее близкие по значению и употреблению межъязыковые соответствия обычно, хотя и не всегда, зафиксированные в двуязычных словарях и справочниках, называются еще закономерными, или регулярными соответствиями. К числу регулярных соответствий следует также относить и многочисленные лексические и грамматические единицы, входящие в соответствующие синонимические ряды. Следовательно, в число вспомогательных средств переводчика входят и словари синонимов. Значительную группу синонимов образуют исконные слова того или иного языка и близкие к ним по значению заимствования, в том числе так называемые интернационализмы. Поэтому важнейшим вспомогательным средством переводчика являются также словари иностранных слов.

Однако практика перевода свидетельствует, что обойтись только соответствиями данной группы часто не удается. Прежде всего это происходит потому, что закономерные соответствия при всей их способности передавать значения отдельных единиц в массиве текста нередко вступают в противоречие с правилами сочетаемости слов в языке перевода, с правилами предпочтения слов, выражений и конструкций в определенных контекстах и ситуациях ведут к тяжеловесности, неестественности, многословности текста перевода. Все это зачастую требует использования в переводе вариантов, которые представляют собой отход от закономерных соответствий, но в то же время обеспечивают достаточный уровень смысловой эквивалентности с учетом наиболее существенных моментов содержания оригинала.

Такие соответствия в теории перевода обычно называются трансформациями, так как они в конечном итоге представляют собой преобразования формы без существенных потерь для содержания. Однако в ряде случаев переводчик не может воспользоваться для передачи определенных значений даже трансформациями. Имеются в виду случаи, когда та или иная единица оригинала на

момент перевода еще не получила общепринятого соответствия в словарях и грамматиках. В этом случае переводчик, основываясь на выработанных практикой способах анализа смысловых единиц по составляющим их элементам с учетом особенностей коммуникативной ситуации, создает соответствие сам. Такие соответствия принято называть окказиональными.

Следует иметь в виду условный характер данного разграничения. Частое употребление определенных нерегулярных соответствий может приводить к их переходу в разряд закономерных соответствий.

СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОЙ ЭКОНОМИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Бахун Т. П., Белорусский государственный экономический университет

Булгакова М. П., Белорусский государственный экономический университет

Экономность как черта немецкого менталитета проявляется в языковой экономии. В немецком языке удерживается большинство исторических форм: они либо хранятся, не изменяясь, либо трансформируются со временем. По мнению Б. А. Серебрянникова, принцип экономии в языке — это одно из частных проявлений инстинкта самосохранения. Это своеобразная реакция против чрезмерной затраты физиологических усилий, против всякого рода неудобств, осложняющих работу памяти, осуществление некоторых функций головного мозга, связанных с производством и восприятием речи.

Принцип экономии в немецком языке реализуется, прежде всего, в форме различных синкретических явлений. Под синкретизмом понимается совмещение двух и более функций одним языковым знаком. Одним из ярких примеров является синкретизм временных форм. Грамматические временные формы выражают не только временное, но и модальное значение. С другой стороны, все временные формы определены не только в темпоральном, но и аспектальном отношении. Важной особенностью немецкого глагола является отсутствие категории вида, однако, для выражения вида, язык располагает большим количеством грамматических, словообразовательных и лексических средств. Некоторым глагольным формам присуще значение длительности или завершенности. Кроме этого, есть грамматические формы, которые имеют видовую окраску. Явление синкретизма можно наблюдать на различных уровнях системы языка. Говоря о синкретизме частей речи, можно привести пример со словом «*während*», которое является предлогом и союзом. *Vor, aus, um, auf* являются не только отделяемыми приставками, но и предлогами.

Средством языковой экономии является также такое явление как метафоризация, в результате которого на основе старых наименований возникают новые лексические значения в зависимости от типа ассоциативных связей. Перенос наименований может происходить, например, по сходству внешних или внутренних признаков (метафора) и по смежности (метонимия). Процесс метафоризации является продуктивным способом обогащения словарного запаса, в результате которого расширяется смысловая структура слов, развивается их многозначность, или возникают новые слова, являющиеся омонимами по отношению к исходным словам. Таким образом, носители языка используют уже имеющийся языковой материал и не прибегают к новому.

К средствам экономии следует отнести также субстантивацию, т. е. переход какой-либо части речи в существительное. Инфинитив становится существительным среднего рода, также субстантивируются прилагательные, местоимения, числительные, наречия, междометия. Многие существительные образованы от глагольных основ.

Сложные слова являются еще одним важным средством экономии. Для немецкого языка типично широкое употребление сложных слов, в основном, сложных существительных, состоящих из двух или более основ. Эти слова являются цельнооформленными. Для них характерно стирание грамматического значения первого или первых компонентов, например, слово «*die Volkswirtschaft*» женского рода при среднем роде первого компонента. Порядок компонентов фиксирован, так как его изменение ведет к изменению значения сложного слова: так слово *der Vogelzug* переводится как «перелет птиц», а слово *der Zugvogel* означает «перелетная птица». Сложное слово — это единая смысловая единица, значение которой не равно сумме ее компонентов. В немецком языке можно часто встретить сложные существительные, состоящие не только из 2, 3, а также из 4 компонентов. В принципе количество компонентов в составе сложного слова может быть неограниченным. В основном то, что выражено в немецком языке одним словом переводится на русский словосочетанием, состоящим из нескольких слов.

Различают несколько типов сложных слов: детерминативные композиты копулятивные — посессивные композиты. У детерминативных композит второй член определяется первым (*Partnerstadt*). Как особый вид детерминативных композит рассматриваются бахуврихи. Здесь речь идет о конструкциях *pars-pro-toto*, в которых характерная часть тела обозначает всего человека (*Rotbart*). А у копулятивных композит элементами нет иерархических отношений (*Schleswig-Holstein*). Наряду с термином «сложное слово» употребляется еще и слово «сдвиг». Фляйшер отмечает, что этот термин трактуется неоднозначно. Под ним понимаются окказиональные образования (*Brecht-Aufführung*), образования как *Edelmann*, которые одновременно обозна-

чаются как композиты. Часто термин «сдвиг» упоминается в связи с морфемными конструкциями как, например, *daran, hinab, fortan* и препозициональными группами *zugrunde, infolge, trotzdem* и т. д.

Благодаря сложному слову уменьшается сложность грамматической структуры немецкого предложения, так как за счет композита сокращается количество придаточных предложений и эквивалентных им синтаксических конструкций. Как отмечает А. Т. Кукушкина, сложное слово является наикратчайшим средством достижения сжатости при передаче большого понятийного содержания.

Сложные слова выражают только существенную информацию и экономят, таким образом, большой словесный материал, необходимый для составления словосочетаний или предложений. Поэтому композитообразование является одним из самых продуктивных способов словообразования в немецком языке, способным удовлетворять потребности в обозначении новых точных терминах. Важно также отметить, что в немецком языке есть нехватка прилагательных, которую немцы восполняют при помощи сложных слов.

ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Бореко С. Г., Белорусский государственный университет

Торопова Л. П., Белорусский государственный университет

Программа по иностранному языку для специальных факультетов ставит перед преподавателями задачу сформировать у студентов умение свободного общения на изучаемом языке.

В методической литературе последних лет вопросы эффективного обучения неподготовленной устной речи рассматривались неоднократно. Представляется, что недостатком работы над экспрессивной речью на языковом факультете является ограниченный вид речевых действий, которыми студенты овладевают в процессе обучения.

Как показывают наблюдения, основными речевыми действиями на занятиях по практике устной речи являются: пересказ, сообщение, отчет, вопрос, констатация фактов, ответ, описание. Студенты плохо умеют спорить и доказывать, противоречить, убеждать, возмущаться, уговаривать. Следовательно, в целях эффективного обучения экспрессивной иноязычной речи представляется необходимым побуждать и стимулировать студентов к разнообразным речевым действиям, выражающим мысли, чувства и волю говорящего.

Известно, что при порождении речи большое значение имеет мотив, стимулирующий речевое высказывание. Доказано, что степень мотивации — это степень заинтересованности, вызывающая активность.

В процессе обучения иноязычной устной речи на языковых факультетах выделяют шесть основных компонентов объекта мотивации. Это стремление обучаемых: 1) к максимальному языковому обогащению своей речи путем активизации нового языкового материала в речи; 2) к максимальному употреблению иностранного языка в качестве средства коммуникации; 3) к развитию общеречевых умений; 4) к освоению новых видов работы и к усовершенствованию выполнения ранее освоенных; 5) к расширению и углублению идейно-предметного содержания речи; 6) к усложнению мыслительных операций, осуществляемых средствами иностранного языка.

Действуя в постоянной взаимосвязи, эти компоненты составляют тот эмоционально-волевой настрой, который является необходимой предпосылкой прогрессирующего, т.е. усложняющегося обучения устной речи.

Одним из эффективных способов создания как внешней общеучебной мотивации, так и внутренней естественной мотивации речевого акта студентов является метод дискуссии. Проблемная заостренность, которая свойственна дискуссии, является стимулирующим толчком к творческому высказыванию. Дискуссия является такой организационной нормой, которая ведет к органическому слиянию обучения разговорным темам и развитию неподготовленной речи.

В плане подготовки учащихся к ведению дискуссии могут быть предложены следующие виды работы: 1) ответы на дискуссионные вопросы; 2) аргументированные ответы на вопросы; 3) высказывание по поводу серии дискуссионных вопросов; 4) выбор одного из контрастирующих подходов к проблеме.

Позиция преподавателя в дискуссии чрезвычайно сложна: он должен поддерживать остроту выступлений студентов, учить логично отстаивать свою точку зрения и прислушиваться к мнению других. В нашей практике иногда применяется метод так называемого «провоцирования», когда в целях оживления дискуссии преподаватель высказывает точку зрения, явно противоречащую мнению большинства участников дискуссии. Иногда возникает необходимость прервать дискуссию, чтобы дать возможность участникам продумать до конца ряд вопросов. Работа по дискуссионно-заостренным ситуациям становится основной формой проведения практических занятий на старших курсах. Ее эффективность подтверждена экспериментально.

Вопросу методики проведения дискуссии в методической литературе уделялось много внимания. Широкое применение метода дискуссии при решении проблемных ситуаций развивает логическое, самостоятельное и критическое мышление студентов, вооружая их важнейшими для личной и общественной деятельности умениями отстаивать свою и опровергать чужую точку зрения, убеждать и переубеждать. Следовательно, для эффективности процесса обучения неподготовленной устной речи необходимо единство таких мотивов, как осознание студентами своих успехов в овладении речью и ее языковым обогащении, стремлении к удовлетворению познавательных потребностей, интерес к решению проблемных вопросов и осознанию своего духовного роста.

В этом плане дискуссия является высоко эффективным видом речевой деятельности.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВИСТИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Василевская Т. Е., Белорусский государственный университет

Тамарина А. С., Белорусский государственный университет

Несколько лет назад термин «межкультурная коммуникация» вошел в обиход многих университетов нашей страны. Термин «межкультурная коммуникация» как обозначение научной дисциплины обычно связывают с публикацией в 1975 г. работы *Condon John and Fathi Yousef. An Introduction to Intracultural Communication*. В его основу положены такие культурологические принципы, как целостность человека в биологическом и социальном плане, синтез гуманитарных и естественнонаучных подходов, нерасчлененность гуманитарных знаний. Сочетание межкультурной коммуникации и лингвистики в рамках одной специальности предполагает пересмотр подходов к интерпретации лингвистических категорий с учетом принципов и понятий нового направления. В нашей стране это нашло свое отражение в формировании такого лингводидактического направления, как лингвострановедение, которое в немалой степени обогатило методику и практику преподавания иностранных языков. Мы живем в период всемирной глобализации. Процессы, происходящие внутри этой системы затрагивают область образования в такой же мере, как и другие сферы нашей деятельности. Межкультурная коммуникация особенно проявляется в обучении иностранным языкам. Наш мир — это мир быстро сближающихся людей живущих на разных континентах. Особенно это хорошо видно на примере сближения Беларуси и Китая. В обучении китайских студентов иностранному языку преподаватель использует человеческую коммуникацию, которая требует знания и владения поведенческими актами, выходящими за пределы системы языка, относящимися к области менталитета, логики, философии, традиций, обычаев — другими словами, культуры народа и отдельных его групп. Еще сложнее выглядит ситуация в случае коммуникации носителей разных языков, поскольку последние являются одновременно и носителями различных традиций и культур. На примере обучения китайских студентов произношению английских звуков необходимо особенно внимательно подходить к объяснению артикуляции, так как китайский язык и особенности произношения в разных провинциях Китая различны. Многие студенты из-за природных особенностей и особенностей произношения в родных провинциях просто не слышат разницы или не могут произнести правильный английский вариант. Примером может служить произношение слова дом (*house*) где дифтонг [au] произносится многими как [o] и слово приобретает значение «лошадь, конь» эта ошибка типична и повторяется из года в год. Наряду с произношением можно проследить ряд ошибок в грамматике тоже типичных для китайских студентов по сравнению с нашими студентами.

Опытный преподаватель сразу определит, что китайские студенты совсем не имеют опыта работы в парах или в группах и совсем теряются выступая перед большой аудиторией слушателей. И это неудивительно, учащиеся в школах выполняли в основном все письменно, контроль знаний проходил в форме письменных работ. В китайских школах из-за больших классов так строился процесс обучения и выполнения программ. Эту специфику в преподавании следует брать в основу, работая с китайскими студентами. Приходится часто учитывать тот факт, что китайские студенты ввиду особенностей культуры и воспитания предпочитают более спокойный ритм работы и не проявляют особой активности наряду с нашими студентами, хотя трудолюбивы и добросовестны. Поэтому функционально-динамический подход к изучению языка обусловил появление новых технологий и концепций обучения. Одна из основных — обучение на основе теоретических положений межкультурной коммуникации. Опора на культуру в преподавании языка обрела в современной лингводидактике новое звучание. Владея языком, люди не всегда могут понять друг друга, и причиной этого нередко является расхождение культур. Вполне понятно, что носители одного и того же языка могут выступать представителями разных культур или субкультур. Они также могут не до конца понимать друг друга. Коммуникация внутри одной и той же культуры также нередко выявляет несоответствие концептов. Сложнее обстоит дело с межкультурной коммуникацией. Обучение языку и культуре на основе системы концептов основывается на том, что культура — целостное, системное. В процессе обучения свободное владение языком достигается не через набор слов и даже не благодаря знанию грамматических моделей, а благодаря тому, что на их основе обу-

чаемый усваивает язык чужой культуры, явленный в национальных концептах. Особенность дидактики определяется тем, что она основывается на лингвокультурологическом подходе, опирается на изучение национальных концептосфер, направлена на системное обучение культуре и языку. Успех коммуникации зависит, таким образом, от степени знания системы и правил перехода от концептосферы к семантической системе и владению нормами ее реализации. Поскольку концепт — это идеальная сущность, обладающая определенной независимостью от значения лексических единиц, то его формирование в сознании человека происходит вне жесткой связи с тем, на каком языке он говорит и говорит ли вообще на каком-либо языке. Это означает возможность установления общечеловеческих концептов, системы реализации в которых обнаруживают национальную, этническую, культурную специфику. В результате этого, возникают трансцентпные связи и отношения, и овладение иностранным языком предполагает приобретение обучающимся знаний о новой концептосфере и этих отношениях.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И ПРИЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Василина В. Н., Белорусский государственный университет

Курс теоретической фонетики английского языка призван снабдить студентов специальности «Современные иностранные языки» знаниями о фонетической подсистеме английского языка, ее сегментной и супraseгментной составляющих, систематизировать полученные студентами сведения о фонетической системе родного и английского языков для установления универсальных черт и специфических особенностей изучаемого языка и показать возможности применения полученных научных знаний в профессиональной деятельности.

Наряду с лекцией, основной формой учебного процесса по дисциплине «Теоретическая фонетика» является семинар. Цель семинара — синтез изученной студентами литературы, соотнесение ее с материалом лекций, формирование умений анализировать и критически оценивать различные источники знаний, развитие креативности и поисково-исследовательских способностей студентов. Для обсуждения на семинарах рекомендуется выносить узловые или наиболее сложные, спорные темы курса, знание и усвоение которых влияет на общую и профессиональную подготовку студентов, способствует развитию самостоятельного мышления. Подготовка к семинарам предполагает активную самостоятельную работу, которая исключает механическое заучивание материала, ориентирует студентов на глубокое понимание и осмысление его содержания, на свободное владение приобретенными знаниями.

Выбор формы проведения семинарского занятия по теоретической фонетике зависит от содержания темы и характера рекомендуемых по ней источников и пособий, от уровня подготовленности, организованности и работоспособности студентов. На продуктивность семинарского занятия определяющее влияние оказывает методика его проведения. Преподаватель обязан правильно и эффективно организовать работу всей группы как единого коллектива.

Наиболее распространенной формой семинарских занятий является развернутая дискуссия, которая предполагает подготовку всех студентов по каждому вопросу плана занятия с единым для всех перечнем рекомендуемой обязательной и дополнительной литературы; выступления студентов и их обсуждение; вступление и заключение преподавателя. Такая форма семинарских занятий позволяет вовлечь в обсуждение проблем наибольшее число студентов. В случае достаточно существенной разницы во взглядах аудитории предлагается аргументированно высказаться в поддержку той или иной позиции. В результате применения данной методики обсуждение вопросов темы проводится с участием всей группы при повышенном эмоциональном фоне, что положительно сказывается на усвоении материала занятия.

Другая форма работы — обсуждение докладов и рефератов, которые готовятся студентами по заранее предложенной тематике — способствует привитию студентам навыков научной, творческой работы, воспитанию у них самостоятельности мышления. На семинар выносятся не более 2—3 докладов продолжительностью в 12—15 минут. Целесообразно кроме докладчиков назначать содокладчиков и оппонентов для вовлечения в дискуссию большего числа студентов.

Одним из элементов развернутой дискуссии или обсуждения докладов могут служить упражнения на самостоятельность мышления. Преподаватель предлагает несколько высказываний видных ученых-фонетиков, непосредственно относящихся к теме занятия, которые анализируются студентами в ходе семинара. Решение задач на самостоятельность мышления способствует формированию у студентов умений более глубоко вникать в профессиональные проблемы.

Еще одним важным способом коллективной работы является метод «мозговой атаки». Данный метод рекомендуется использовать при решении трудных и проблемных вопросов и задач. Метод заключается в высказывании идей по поводу решения поставленной задачи, он позволяет вовлечь в работу всю группу, повысить эмоциональный фон работы и активизировать мыслительный процесс студентов. Кроме этого появляется возможность отклониться от сложившихся стереотипов мышления и выработать нестандартные, оригинальные решения обозначенных проблемных во-

просов. При использовании метода «мозговой атаки» следует выполнить несколько условий: а) высказываться должны любые идеи, даже нереальные; б) со стороны преподавателя не должно быть иронии по поводу высказанных предложений; в) должно соблюдаться равноправие всех участвующих в обсуждении.

Другим методом коллективного обсуждения проблемы является «групповая перестрелка». При использовании данного приема группа обучающихся разбивается на мелкие подгруппы по 3—4 человека. Для всей группы дается задание, и внутри подгрупп происходит обсуждение поставленного вопроса. Каждая подгруппа вырабатывает самостоятельное решение и предлагает его. После этого по предложениям, высказанным подгруппами, проводится дискуссия, где выясняются позитивные и негативные аспекты предложенного решения. Особенностью этого метода является то, что каждая подгруппа вырабатывает единое мнение, которое оглашается. Данный метод эффективно способствует формированию навыков коллективной работы, при этом поощряются самостоятельность и критичность мышления.

Использование активных форм работы на семинарах способствует повышению качества преподавания теоретической фонетики.

ФАКУЛЬТАТИВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ — НЕОБХОДИМОЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

Виришц Н. И., Белорусский государственный экономический университет

Рынок рабочей силы и социальный заказ на выпускника определяют требования, которым он должен удовлетворять для успешной профессиональной деятельности в рамках избранной специализации. Требования работодателей в настоящее время формулируются не столько в формате «знаний» работников, сколько в терминах «компетентностей».

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий.

Одним из недостатков действующей системы обучения иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе является существующий разрыв между I уровнем (студент с неполным высшим образованием) и III уровнем обучения (специалист с полным высшим образованием / магистр) в условиях многоуровневой подготовки. Для преодоления этого разрыва в методическом плане, на наш взгляд, эффективной является реализация **факультативных занятий** по ИЯ для студентов с высоким уровнем мотивации. В основу создания факультативных занятий по английскому языку положены принципы непрерывности, преемственности и профессиональной направленности при обучении ИЯ студентов экономических специальностей.

Целью факультативных занятий является *совершенствование навыков и развитие умений практического владения иностранным языком в разных жанрах устного и письменного делового общения, и, как следствие, приобретение студентами коммуникативной компетенции, т.е. способности к использованию иностранного языка для решения практических задач в различных ситуациях делового общения.*

Факультатив является своеобразным «мостиком» между базовым курсом ИЯ и магистратурой. Он также дает возможность студентам, не идущим в магистратуру, поддерживать и совершенствовать свой языковой уровень.

Преподавателями кафедры теории и практики английской речи БГЭУ разработана программа факультативного курса ИЯ для студентов 2—3 курсов факультета менеджмента. Программа составлена на основе базовой учебной программы дисциплины «Деловой иностранный язык», модуль — «Устная деловая коммуникация».

Задачами курса, исходя из цели факультатива, является:

- изучение видов и форм деловых контактов, этики делового общения;
- развитие специальных умений официального общения, ведения переговоров, участия в дискуссиях, выступлениях;
- формирование языковых навыков и умений, необходимых для ведения деловой корреспонденции и коммуникации; представление личной информации при устройстве на работу и т. д.

Отбор и организация языкового и речевого материала для обучения на факультативных занятиях определяется следующими принципами:

- коммуникативной целесообразности;
- информативной ценности;
- функциональности;
- аутентичности;
- профессиональной ориентированности печатных, аудио— и видеоматериалов;
- системности в организации языкового и речевого материала (сферы и предметно-тематическое содержание общения, системно-функциональная организация грамматики и лексики);

- взаимосвязи учебных материалов в обучении различным видам речевой деятельности;
- тематической, языковой и методической преемственности на всех уровнях обучения.

При этом преподавателям кафедры необходимо решать ряд проблем:

- оптимизация обучения в рамках выделяемого объема учебного времени;
- обеспечение неразрывной связи между отдельными этапами обучения;
- взаимодействие с кафедрами факультета, обеспечивающими фундаментальную профессиональную подготовку специалистов.

Преподавание иностранного языка должно быть ориентировано на новый профиль специалиста, характеризующийся высоким уровнем профессиональной компетенции, включая уровень профессионального образования, опыт, мотивированное стремление к самообразованию и самосовершенствованию, четкое понимание цели и умение отыскать наиболее эффективные способы ее реализации.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Волынцева О. В., Белорусский государственный университет

Проблема поиска эффективных методов и приемов обучения иноязычному общению по-прежнему актуальна. Обучение и личностное развитие современных учащихся возможно в том случае, если деятельность (учебная, прежде всего) эмоционально окрашена. Как известно, большое значение в организации образовательного процесса по иностранному языку играет мотивация учения. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к выполнению того или иного упражнения.

Наиболее сильным мотивирующим фактором являются приемы обучения, удовлетворяющие потребности учащихся в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. Использование разнообразных нестандартных приемов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся.

Традиционные упражнения, направленные на формирование устно-речевых умений, уже не всегда устраивают преподавателя хотя бы потому, что они «безадресны». Именно поэтому все чаще на занятиях предпочтение отдается так называемым активным методам обучения — дискуссиям, ролевым, имитационным играм. Они позволяют «погрузить» обучаемых в активное контролируемое общение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми».

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель — группа; преподаватель — ученик; ученик — группа; ученик — ученик и т. д. Образовательный процесс — это взаимодействие всех его участников, а успех в обучении — это результат коллективного использования всех возможностей. И обучаемые должны вносить значительный вклад в этот процесс. Широкие возможности для активизации учебного процесса по иностранному языку дает использование дидактических игр. Как показывает опыт, дидактические игры помогают создать атмосферу речевого общения, стимулируют активную речемыслительную деятельность учащихся.

Игру следует рассматривать в качестве инициатора общения в коммуникативном иноязычном занятии. Она дает возможность применять язык в коммуникативном контексте и в тоже время ограничивать влияние преподавателя, не лишая его, все же, прав планировать и вносить изменения.

Принципиальное отличие дидактических игр от упражнений и заданий состоит в том, что, во-первых, в игре нет заданной схемы поведения, и участник сам выбирает возможный вариант речевого взаимодействия и оценивает результат его реализации. Единственный ограничитель содержания и формы игры — учебный материал (тема занятия, цель, планируемые результаты). Во-вторых, игра, как правило, носит состязательный, соревновательный характер. Учащийся, вступая во взаимоотношения с партнерами по игре, оценивает свои силы не только сравнительно с другими игроками. Игра позволяет ему объективно оценить свои возможности. В-третьих, в игре существует отличная возможность научиться межличностному и групповому общению, выбирать оптимальные средства решения (языковые и неязыковые) конфликтных ситуаций. В игре формируются способности соотносить свои действия с действиями других игроков, т. е. сотрудничать, что также немаловажно.

Применяемые на занятиях по иностранному языку дидактические игры можно разделить на две большие группы: 1) «игры с языковым материалом» и 2) «игры на языке». Первые соответствуют занятиям, направленным на систематизацию языкового материала в несложной игровой схеме: бинго-лото, игры в парах, настольные игры, кроссворды и т. д. При этом большое внимание уделяется знанию грамматических правил. Такие игры хорошо подходят для занятий на начальном этапе обучения иностранному языку, а также для тренировки отдельных структур на продвинутом этапе.

Дидактические игры «на языке» применяются, прежде всего, для закрепления навыков аудирования, чтения, говорения и письма. Дидактическая коммуникативная игра предполагает такую организацию совместной коммуникативной деятельности преподавателя и учащихся, в ходе которой одновременно проявляются особенности речевого поведения обучаемых и формируются иноязычные коммуникативные умения. Чаще всего они имеют форму вопросно-ответных игр, таких как: игры-загадки, викторины, интервью, игры, в ходе которых должны быть составлены истории на основе предложенных картинок (история в картинках), разнообразные ролевые игры, дискуссии, «круглые столы», презентации.

Дидактические игры положительно влияют на формирование познавательных интересов учащихся, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, умение работать в команде. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей, а преподаватель лишь управляет их учебной деятельностью.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Григорьева Н. К., Белорусский государственный университет

Успешное обучение русскому языку как иностранному во многом зависит от психологических факторов, от того, с каким настроением студенты работают на занятиях. Личность преподавателя играет немаловажную роль в этом вопросе. Умение создать доверительную атмосферу на занятиях способствует достижению положительных результатов в поставленных коммуникативных задачах, повышает интерес к изучаемому языку.

Задания, предлагаемые учащимся, должны соответствовать уровню их подготовки, т. е. должны быть посильными. Преподаватель формирует у учащихся ощущение успеха, уверенности в том, что они могут справиться с поставленной на уроке задачей. Это, в свою очередь, помогает студентам лучше понять новый материал. В первую очередь, преподаватель показывает, что ему безразлична страна, откуда приехал студент, и культура этой страны. Также важно дать возможность студентам проявить себя, предложив им темы на выбор (спорт, кино, мода, компьютерные игры и т. д.). Одним из приемов, используемых на занятиях по русскому языку как иностранному, является применение коммуникативных игр, которые снимают психологические барьеры, повышают мотивацию, делают учебный процесс более разнообразным.

Развитие творческих умений также повышает интерес к языковым занятиям. Преподаватель может подобрать задания, направленные на реализацию творческих способностей учащихся. Например, задание на ассоциации с каким-либо словом: «С каким прилагательным у вас ассоциирует слово Минск?» Конечно, студенты ответят: молодой, древний, зеленый, чистый и т. д. Интересно задание на ассоциации города с человеком: «С какими людьми у вас ассоциируют города Минск, Москва, Киев?». Предполагаются варианты ответов: 1) пожилая женщина; 2) седой старик; 3) мужчина средних лет. Предложенные варианты ответов можно дополнять.

Преподаватели, работающие со студентами нефилологических специальностей, на первом курсе большое внимание уделяют предложно-падежной системе русского языка. Студентам предлагается задание-игра «Конференция». Каждый из студентов выбирает русское имя, фамилию, профессию, город, откуда он приехал, тему доклада на конференции по экологии. Студенты разбиваются на пары, задают друг другу вопросы, начиная с простых, заканчивая более сложными: «Как вас зовут? Откуда вы приехали? О чем ваш доклад? Преподаватель контролирует работу в парах. Задания можно видоизменять, дополнять. Работа в парах или командах активизирует студентов, они больше разговаривают друг с другом, меньше боятся допустить ошибку.

При изучении темы активные — пассивные причастия преподаватель может использовать такое творческое задание, как газетное объявление о знакомстве («Ищу девушку, умеющую готовить») или объявление о потерянных и найденных вещах. На таких занятиях всегда должно быть место шутке, снимающей напряжение и усталость.

Коммуникативные игры, в которых предполагается столкновение различных мнений, могут также проводиться в командах. Это круглые столы, дискуссии, «ток-шоу». Выбираем темы, интересные студентам: «Клонирование — за и против», «У терроризма нет национальности», «Что такое успех?» и т. д.

На наш взгляд, наиболее удачными являются игры, которые сочетают в себе коммуникативный аспект с выполнением какого-либо грамматического задания. В процессе игры «Консультация психолога» студенты учатся давать советы и рекомендации, используя утвердительные и отрицательные конструкции, которые отрабатываются заранее. Преподаватель заранее готовит карточки с описанием различных проблем («Вы хотите бросить курить», «Вы хотите поуходеть», «Вам не нравится ваша работа», «У вас депрессия, но вы не знаете, почему»). Карточки лежат на столе преподавателя. Студенты по очереди являются «пациентами», вытягивая карточку. Остальные дают советы. «Пациент» отдает карточку тому студенту, чей совет оказался лучше.

Коммуникативные игры являются полноценной частью занятий. Они позволяют использовать полученные знания, повышают мотивацию, делают занятия более яркими и запоминающимися.

ФОРМЫ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Дмитриева Э. А., Белорусский государственный университет

Аспект домашнего чтения на современном этапе развития науки и особенно техники приобретает все большее значение. К сожалению, сегодня наши дети не приучены читать классическую и хорошую, серьезную современную литературу. Не читающее поколение *argioi* не может уметь ни говорить, ни писать грамотно.

Я должна сознаться, что очень люблю домашнее чтение и считаю его важным, занимательным, поучительным и полезным, причем как для студента, так и для преподавателя. Всякий раз перечитывая книгу, находишь что-то новое потому, что ты приобретаешь жизненный опыт и смотришь на известные тебе строки по-новому.

Коллектив авторов кафедры английского языка гуманитарных специальностей выпустил *Collection of short stories for home-reading* в трех частях. В этот сборник вошли 12 коротких рассказов классиков английской и американской литературы О. Уайльда, С. Мозма, Э. Хемингуэя, С. Ликока, Э. По и рассказы современных писателей Шервуда Андерсона, МэвБинчи и др. Кроме текста самих рассказов в сборник включено большое количество упражнений различного характера. Кроме того, во второй части имеется приложение *Hint show to write a review*.

В список упражнений, которые вошли в сборник, включены задания на тщательную работу со словарем, на понимание текста и извлечение информации, а также упражнения на развитие навыков вести дискуссию.

Но просто делать упражнения, хотя и очень полезно, но иногда скучно на мой взгляд потому, что не хватает элемента творчества. Мы не должны забывать, что наши студенты все еще дети, как бы они не пытались и старались казаться взрослыми. А творческие задания та же игра для них. На младших курсах я даю два-три задания на выбор, а позднее просто даю весь список и предоставляю им самим выбирать. Во-первых, это показывает, что их не загоняют в рамки, у них есть свобода выбора. Во-вторых, у них появляется возможность выразить себя творчески. И что удивительно, практически ни один студент не выполняет одни и те же задания после прочтения разных рассказов. Вот некоторые из этих заданий.

1. *Write another beginning/ending of the story.*
2. *Make a new jacket of the book.*
3. *Make a plan of the surroundings where the story takes place.*
4. *Make a WANTED poster on the main villain of the book.*
5. *Compile music to go with the story.*
6. *Write a letter to one of the characters/author of the book/story.*
7. *Draw a series of pictures illustrating the story you have read Write a diary of one of the characters.*
8. *Compile a radio interview with the author of the book and play it in class.*

Тем не менее, есть обязательное задание, которое студенты тоже должны выполнить: написать краткое *summary*, состоящее из пяти предложений. Удивительно, насколько трудным поначалу является для них это задание. Иногда они идут на хитрость, пишут пять предложений, но каждое предложение занимает почти треть страницы. К сожалению, приходится еще раз упомянуть о том, что наши дети не приучены читать систематически. И они поэтому очень хорошо владеют бюрократическим языком и языком демагогии, когда за множеством слов полностью теряется смысл сказанного, если этот смысл вообще присутствует в высказывании. Поэтому четко и стройно изложить свою мысль в нескольких предложениях им очень трудно.

Иногда студентам дается задание (которое, кстати, пользуется у них большой популярностью, опять свобода выбора) в особо продвинутой группе прочитать рассказ по их собственному выбору и кратко рассказать об авторе, содержании, героях, что понравилось устно на занятии и изложить письменно. Получается своеобразная рецензия.

На старших курсах по окончании работы над книгой или большим рассказом, студенты должны написать рецензию, связанную с прочитанным объемом в 2—3 страницы. Но издается список тем на выбор: *review (рецензия на книгу/рассказ); about one of the characters of the book; language of the book, humour in the book, landscapes in the book, compare this book with the previously read book* и т. д.

Безусловно, сначала студентам следует объяснить, как написать рецензию, из каких частей она состоит и что необходимо включить в нее в зависимости от темы. Особо следует подчеркнуть необходимость цитирования текста рассказа/книги в подтверждение приведенных аргументов.

Рецензию у меня начинают писать в зависимости от подготовки группы на третьем-четвертом курсе. Вполне понятно, что студенты поначалу пытаются списать не потому, что ленятся, а потому, что боятся сделать не так. Но я предупреждаю их, что мне интересны, а им необходимы их собственные мысли, по возможности, высказанные на хорошем языке. Тем не менее, если слабый студент стройно и логически скомпилировал текст на заданную тему, я тоже бываю этим довольна: во-первых он прочитал книгу/рассказ, он прочитал ворох критического материала, чтобы составить это рецензию. Безусловно, выполнение этих заданий требует затрат от студентов, но я еще никогда не слышала от них жалоб и желания отказаться от них.

Несомненно, проверка всех этих заданий требует от преподавателя времени и усилий, но, если мы действительно хотим чему-то научить своих студентов, мы не можем себя жалеть. Вложенные усилия окупат себя тем удовольствием, которое дарят нам студенты своим творчеством и тем удовольствием, которое они сами получают, выполняя эти задания.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Ермакович И. А., Белорусский государственный университет

Обучение разговорной речи на иностранном языке — это обучение выражению своих мыслей в устной форме, то есть говорению как средству общения.

Сложности в обучении разговорной речи в процессе преподавания иностранного языка заключается в том, что овладеваемый языковой материал должен использоваться как средство общения.

Наивысшую степень трудности представляет выражение мыслей и чувств средствами неродного языка. Здесь говорящий должен владеть не только синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов.

Разговорная речь должна быть непрерывной, иметь последовательность изложения, ясность оформления мыслей, богатство языковых средств; речь должна быть правильной и не иметь слов-паразитов.

Чтобы устная речь соответствовала перечисленным требованиям, нужно обеспечить тренировку в употреблении лексики по теме; речевых клише; научить выстраивать свое высказывание по определенной схеме.

При обучении неподготовленной речи необходимо учить комбинационно-неподготовленной речи, экспромтности, спонтанности.

Для обучения разговорной речи учащихся надо побуждать говорить используя уже усвоенные или только предварительно объясненные, но еще неусвоенные иноязычные слова и грамматические конструкции.

Обучающиеся иностранному языку должны не бояться ошибок в речи — лучше начать говорить с ошибками с тем, чтобы впоследствии их исправить, чем вообще не говорить.

Тандем как метод формирования речевой компетенции представляет собой овладение родным языком партнера в ситуации реального или виртуального общения, а также получение информации по интересующим областям знаний. Особенности метода: 1) коррекция высказывания путем переформулирования или реструктурирования; 2) совместное завершение неполных или законченных высказываний; 3) объяснение отдельных незнакомых слов или выражений; 4) употребление комментирующих и эмоционально-оценочных восклицаний; 5) сознательное замедление темпа говорения; 6) использование невербальных средств общения, таких как мимика, жесты, демонстрация и др.

Видеофильм — эффективная форма учебной деятельности, активизирующая внимание и способствующая совершенствованию навыков аудирования и говорения.

Наиболее эффективными способами учебного взаимодействия являются работа в парах (диадах); в триадах; в микрогруппах по 4 человека; работа в командах (2 микрогруппы); учащийся — группа; преподаватель — группа; преподаватель — микрогруппа и т. д.

Навык устной речи на иностранном языке развивается лишь в том случае, если осуществляется постоянная практика говорения на языке.

Аудирование как действенный метод формирует слуховой образ речи. Для развития беглой речи очень полезно вслед за диктором повторять модели различной языковой трудности. Повторение за диктором и чтение вслух обеспечивают практику произнесения более длинных фраз.

На ранней стадии обучения устная практика осуществляется не только что отработанным материалом. На продвинутой стадии устная речь представляет собой умение пользоваться множеством структур и лексических единиц, умение отобрать необходимый материал для выражения содержания сообщения. Чтобы избежать однообразия и повысить познавательный интерес учащихся, преподаватель должен очень тщательно планировать всю работу, координировать выбор тем.

Чтобы учащиеся говорили на иностранном языке, необходимо создать им условия для развития спонтанной речи. Следует постоянно работать над расширением словарного запаса. Важным методом обучения разговорной речи является создание естественной ситуации общения.

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Жмудиков М. С., Растисhevская Е. В., Белорусский государственный университет

На сегодняшний день значимость изучения иностранного языка больше не ставится под сомнение. Однако для повышения эффективности процесса обучения иностранному языку мало знать поставленные цели и задачи, необходимо также учитывать потребности учащихся, их мотивы.

вы, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. В конечном счете, в большей степени от наличия мотивированности студентов изучать иностранный язык зависит успешность образовательного процесса.

В данной статье мы дадим краткое описание результатов анкетирования студентов первого, третьего и пятого курсов БГУ ФМО и постараемся сделать соответствующие выводы о влиянии мотивации на эффективность иноязычного обучения в вузе.

В представленной анкете преподавателями был предложен список различных внутренних и внешних мотиваций изучения иностранного языка. Основной целью данного анкетирования являлось выявление динамики изменения приоритетов в течение 5-летнего обучения в вузе, а также возможное изменение отношение к английскому языку как к учебному предмету. Студентам предлагалось напротив каждого утверждения поставить балл от 0 до 10 (статистика представлена средними баллами), определив тем самым, насколько данный вид мотивации важен для изучения иностранного языка. Кроме того, студенты должны были вписать те виды мотиваций, которые, по их мнению, отсутствовали в предложенном списке. Из полученных результатов можно было сделать следующие выводы:

Внешняя мотивация или широкая социальная мотивация для большинства опрошенных заключается в понимании того, что на сегодняшний день каждый образованный человек обязан знать хотя бы один иностранный язык как для общего развития, так и потому, что в примере с английским языком, последним до сих пор является самым распространенным в мире (8 баллов — 1 курс, 7 баллов — 3 курс, 8 баллов — 5 курс). Вместе с тем, студенты 3-го и 5-го курсов все меньше и меньше ориентируются на другие виды внешней мотивации, такие как:

- «Язык знают мои родители, а я хочу быть как они» (3 балла и 1 балл соответственно);
- «Изучаю как программный предмет, хочу иметь хорошую отметку» (4 и 3 балла)
- «Не хочу быть хуже товарищей» (6 и 5 баллов)
- «Не хочется огорчать уважаемого мной учителя» (4 и 3 балла)

Несложно предположить, что многие первокурсники выделяют вышеназванные виды мотиваций в качестве наиболее важных при изучении иностранного языка, так как бывшие выпускники школ все еще не могут полностью адаптироваться к целям, задачам и требованиям вузовского обучения и в своем выборе исходят из позиции школьных целей и задач. Что же касается студентов старших курсов, то, по всей видимости, внешняя мотивация к изучению иностранного языка уступает место внутренней.

Утверждения, связанные с внутренним типом мотивации мы условно разделили на три группы, основываясь на а) перспективном развитии личности; б) коммуникативных условиях, которые предусматривает изучение иностранного языка, с) специфике самой учебной деятельности. Таким образом, результаты ранжирования студентами нижеупомянутых утверждений, позволяет говорить о подавляющей роли внутренней мотивации в течение времени обучения в высшем учебном заведении:

- «Изучаю иностранный язык, так как это обязательно пригодится в жизни» (9 баллов — 1 курс, 7 баллов — 3 курс, 8 баллов — 5 курс)
- «Нравится общение в аудитории на иностранном языке» (6, 7 и 7 баллов)
- «На уроке иностранного языка интересно. И о других мотивах я не задумываюсь» (4, 6 и 8 баллов)
- «Иностранный язык служит средством удовлетворения моих внеурочных интересов (компьютер, электронная почта и Интернет, современная музыка, видео» (7, 8 и 8 баллов)
- «Интересуюсь иностранным языком как предметом: нравится переводить тексты, изучать новые слова, выполнять упражнения, ощущать успех в учении» (7, 7 и 6 баллов).

Стоит так же отметить тот факт, что, даже имея возможность указать свои собственные виды мотиваций к изучению иностранно языка, лишь немногие воспользовались этим и указали те мотивации, которые, по их мнению, являются важными в том числе. Однако, при обработке полученных результатов, выяснилось, что добавленные студентами мотивации являются лишь альтернативным вариантом некоторых вышеупомянутых внешних и внутренних мотиваций.

Стоит отметить общую высокую мотивацию к изучению иностранного языка у студентов первого курса, что открывает широкие возможности перед преподавателями использовать весь арсенал учебно-методических пособий и собственных методических разработок для поддержания и стимулирования как внешней, так и внутренней мотивации учащихся. Во-вторых, большинство студентов четко понимают необходимость свободного владения иностранным языком, как в своей будущей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни для удовлетворения всех необходимых потребностей. И, в-третьих, стоит отметить, что наличие высокой внутренней мотивации особенно у студентов старших курсов имеет сильное стимулирующее воздействие на сам процесс обучения. Поэтому для поддержания такого уровня внутренней мотивации крайне необходимо строить процесс обучения иностранному языку таким образом, чтобы студенты на каждом этапе ощущали продвижении к поставленной цели.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Забавская Т. И., Международный университет «МИТСО»

Нетрадиционные методы коммуникативного общения направлены на выработку навыка говорения, свободного общения на языке. Атмосфера таких занятий обычно дружеская и непринужденная, не совсем похожая на традиционно понимаемый урок.

Нетрадиционный (нестандартный) урок впитал в себя методы и приемы различных форм обучения. Он основан на совместной деятельности учителя и учащихся, на совместном поиске, на эксперименте по отработке новых приемов с целью активизации обучения, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. В педагогике выделяют следующие виды нетрадиционных уроков: 1) урок — деловая игра, ролевая игра; 2) урок-конференция, пресс-конференция, семинар; 3) урок-соревнование, состязание, урок-хоккей; 4) урок типа КВН; 5) урок взаимобучения учащихся; 6) урок-бенефис; 7) урок — творческий отчет; 8) урок-конкурс; 9) урок-консультация; 10) урок-аукцион; 11) урок-парадокс; 12) урок-экскурсия; 13) урок-путешествие; 14) урок «Что? Где? Когда?»; 15) урок — литературная гостиная; 16) урок в картинной галерее, в музее, в театре, на вернисаже; 17) театрализованный урок; 18) урок с групповой формой работы; 19) урок-телемост; 20) урок-суд.

В качестве примеров нетрадиционных методов можно привести «скетч», «ролевую игру», «круглый стол», «дискуссию».

Скетч — это короткая сцена, разыгрываемая по заданной проблемной ситуации с указанием действующих лиц, их социального статуса, ролевого поведения. Скетч, в отличие от ролевой игры, характеризуется меньшей сложностью и свободой речевого поведения персонажей. В виде скетчей могут быть разыграны небольшие сцены, относящиеся к социально-бытовым сферам по темам «Питание», «Покупки», «Город и его достопримечательности», «Путешествие».

Ролевая игра позволяет моделировать ситуации реального общения и отличается, прежде всего, свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Ролевая игра предполагает наличие определенного количества персонажей, а также игровой проблемной ситуации, в которой участники игры действуют. Каждый участник в ходе игры организует свое поведение в зависимости от поведения партнеров и своей коммуникативной цели. Итогом игры должно стать разрешение конфликта.

«Круглый стол» — представляет собой обмен мнениями по какому-либо вопросу, проблеме, интересующей участников общения. Участвуя в круглом столе, обучаемый высказывается от своего лица. Проблемы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными: социальными, страноведческими, морально-этическими и др.

Дискуссия представляет собой одну из форм спора как словесного состязания. Это обмен мнениями в отношении какого-либо предмета с целью достижения единства взглядов на этот предмет. Обязательным условием дискуссии является наличие какого-либо спорного вопроса.

Нетрадиционные активные формы проведения уроков способствуют повышению качества обучения, замена традиционной формы организации уроков вовлекает студентов в «предлагаемые обстоятельства», усиливает «личную сопричастность» каждого студента к происходящему на уроке, создает общий побудительный фон к деятельности, проявлению креативности, самостоятельности и, таким образом, способствует повышению мотивации изучения иностранного языка.

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Иванова О. В., Белорусский государственный экономический университет

Кирильчик Т. К., Белорусский государственный экономический университет

Являясь видом деятельности, иноязычное диалогическое общение характеризуется нерархичностью его структуры, которая сложна и многообразна. В диалоге следует выделять реплики и объединяющие их единства. Они могут представлять собой запрос и сообщение информации, приглашение и выражение благодарности по этому поводу, сообщение о каком-либо факте и выражение своего отношения к нему, обмен приветствиями, поздравлениями, пожеланиями и т. д. Научить диалогическому общению означает, следовательно, научить обмену репликами самого разнообразного характера, а не только ответам и вопросам. При отборе материала для диалогического общения следует иметь в виду нужды конкретного речевого акта.

Речевой акт может заключаться в побуждении к действию, предъявлении определенных требований к собеседнику, выражении одобрения по поводу какого-либо факта, представлять собой запрос или сообщение информации и обмен формулами вежливости.

Речевые единицы, предназначенные для использования в диалогическом общении, должны усваиваться не изолированно, а группами, образующими единства. Без этого невозможно обеспечить такое усвоение речевых единиц, которое обеспечивает при восприятии одного из членов единства возникновение в памяти другого или других членов того же единства.

Таким образом, упражнения, подготавливающие к диалогическому общению, должны носить в значительной степени контекстный характер, их задача состоит в том, чтобы научить студентов комбинировать реплики между собой в соответствии с характером речевого действия.

Как известно, диалогическое общение представляет собой сложный вид речевой деятельности, в основе которого лежат механизмы порождения высказывания. В качестве основных составляющих диалогического общения выступают речевые акты, включенные в неречевую деятельность или выводимые из нее.

Структурно-функциональный подход к моделированию предопределяет последовательность в овладении речевыми актами, более простыми речевыми актами, в которых имеются относительно однозначные связи между планом содержания и планом выражения.

При обучении иностранным языкам речевые действия являются объектом специального формирования, при котором с неизбежностью должны учитываться их связи с системой языка, друг с другом. Эти связи проявляются в речевых актах по-разному, что дало основание для выделения различных типов речевых актов.

Итак, были выделены *4 основных уровня формирования диалогического общения*, а на каждом из этих уровней были выделены конечные объекты усвоения.

На начальном этапе обучения важно заложить основой структурно-функциональный фундамент диалогического общения, не стремясь к лексико-грамматической и прагматической вариативности.

Для того чтобы процесс овладения диалогическим общением был управляемым и в конечном итоге результативным и экономичным по времени необходимо выделить отдельные действия (речевые акты), из которых она структурируется, с тем, чтобы сделать их объектом целенаправленного формирования.

Таким образом, общая стратегия обучения диалогическому общению такова, что на *первом уровне* обучаемые овладевают наиболее простыми, относительно самостоятельными актами коммуникации, которые позволяют реализовать определенные коммуникативные намерения (коммуникативные задачи) и обладают некоторыми инвариантными структурными признаками.

Таким образом, на этом уровне объектом структурно-функционального моделирования становится речевое взаимодействие партнеров в процессе диалогического общения.

Второй уровень формирования диалогического общения — это уровень сверхфразового единства. Конечный продукт его — микродиалог, который реализует обобщенное коммуникативное намерение участников диалогического общения и требует от участников общения разной степени активности, ибо учет этих факторов имеет определенную коммуникативную значимость.

Третий уровень формирования диалогического общения — это уровень целостного развернутого текста, который может включать различные типы микродиалогов. Здесь процесс обучения осуществляется путем выделения обозримого числа диалогов-образцов, по аналогии с которыми должно осуществляться диалогическое взаимодействие с обучаемыми.

Четвертый уровень формирования диалогического общения — это уровень относительно свободной беседы (обсуждения, дискуссии).

На этом уровне предполагается относительно свободное и достаточно гибкое использование всех ранее сформированных речевых действий и относительно вариативное пользование ими в пределах предусмотренной программой тем.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Курачек О. Ф., Белорусский государственный университет

Крупа Н. А., Белорусский государственный университет

Студенты продвинутого уровня, освоив основные структуры языка, как правило неплохо общаются на нем. Они, возможно, владеют довольно большим запасом пассивного словаря. Тем не менее, их продуктивное использование широкого диапазона лексики, как правило, ограничено, и это одна из областей, которая требует пристального внимания.

Традиционно преподавание лексики на уровнях, выше элементарного, в основном сводится к представлению новой единицы при чтении или прослушивании. Предполагается, что расширение словаря будет происходить посредством тренировки других языковых навыков.

В настоящее время широко признается, что обучение лексике должно быть частью учебного плана и преподаваться на хорошо спланированной и регулярной основе. Некоторые авторы, во главе с Льюисом утверждают, что словарь должен быть в центре обучения иностранным языкам, потому что «язык состоит из ограмматизированной лексики, а не лексиколлизированной грамматики».

Понимание, как работает наша память может помочь нам создать более эффективные способы обучения лексике. Исследования в этой области, проведенные Гернсом, дают нам возможность взглянуть на этот процесс.

Кажется, что новая лексика изначально попадает на хранение в нашу кратковременную память, а затем и в долговременную. Мы не контролируем этот процесс сознательно, а там, оказыва-

ется, есть некоторые важные моменты, которые стоит рассмотреть. Во-первых, сохранение в кратковременной памяти неэффективно, если количество информационных единиц больше семи. Однако, наша долговременная память может хранить любое количество информации.

Оксфорд предлагает стратегии, способствующие запоминанию:

- создание мысленных связей: группировка, ассоциации, размещение новых слов в контексте;
- применение изображений и звуков: используя образы, семантические отображения, используя ключевые слова и представления звуков в памяти;
- повторение в структурированном виде;
- применения действий: физические реакции или ощущения, с использованием механических методов.

Способ организации хранения новых элементов студентами также может способствовать или же, наоборот, препятствовать их воспроизведению, когда это необходимо. Большинство учащихся просто записывают новые единицы списком с указанием перевода. Эта система далеко не эффективна, так как эти единицы остаются лишенными контекста.

Преподаватели могут поощрять учащихся в использовании других методов в организации словаря, таких как объединение по темам и категориям с указанием происхождения. Диаграммы и лексические деревья могут быть также использованы в рамках одной темы.

Большинство студентов даже с хорошим словарем испытывают проблемы с безгласностью, потому что их компетентность в словосочетаниях очень ограничена. А значит мы должны уделять пристальное внимание именно этому аспекту (сочетаемости слов, устойчивым выражениям) уже на основе приобретенной лексики.

По словам Льюиса языковые единицы следует записывать в тех комбинациях, в которых они встречаются в речи, что означает не в линейном, алфавитном порядке, а в таблицы словосочетаний, словарные деревья, например. Он также предполагает, запись целых предложений, чтобы помочь контекстуализации.

Льюис также встает на защиту использования «реального» или «подлинного» материала на самых ранних этапах обучения, потому что «умению приобретать знания способствует тот материал, который лишь отчасти понятен». Лучше интенсивно работать с коротким отрывком из подлинных материалов, который не будет слишком сложен для студентов, но, в то же время, предоставит возможность увидеть подлинную сочетаемость слов.

Следует отметить, что лексический подход и ориентированное обучение имеют общие принципы, которые влияют на преподавание иностранных языков. Оба подхода активно поддерживают утверждение, что успешная коммуникация важнее просто правильно построенных предложений.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Медведева Е. М., Белорусский государственный университет

Видеоматериалы являются ценным инструментом обучения иностранному языку. Они позволяют решать очень важные задачи обучения, воспитания и образования. Использование видеоподдержки на занятиях способствует повышению качества знаний, так как позволяет использовать следующие виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо (при выполнении упражнений). В частности, видео как компонент восприятия иноязычной речи на слух способствует эффективной тренировке навыков аудирования. В ситуациях естественного общения мы очень редко слышим речь собеседника, не видя его самого. Такие ситуации в основном возникают при общении по телефону. Но в работе по развитию навыков аудирования мы чаще всего прибегаем к аудиозаписям, не позволяющим видеть говорящего. Использование видеосюжетов в обучении навыкам аудирования на уроке иностранного языка открывает ряд уникальных возможностей для преподавателя и студентов в плане овладения иноязычной культурой, в особенности в плане формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом. В отличие от аудиотекста, который может иметь высокую информативную, образовательную, развивающую ценность, видеосюжет имеет то преимущество, что соединяет в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеосюжет содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации.

Следует отметить важность систематического использования видеосюжетов на занятиях — это будет способствовать овладению студентами навыками межкультурной коммуникации. При этом работа с видеосюжетами должна быть методически организована. Использование видеосюжетов является наглядным методом. Информация, представленная наглядно, является наиболее доступной для восприятия и усвоения. Однако, при использовании наглядного метода (демонстрация видеоматериала) необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний студентов;
- наглядность должна использоваться в меру и предъявляться в соответствующий момент занятия;

- необходимо четко выделять главное, существенное;
- демонстрируемый видеоматериал должен соответствовать изучаемой теме.

В работе с видеосюжетами выделяют три основных этапа: *pre-viewing*, *while-viewing* и *post-viewing*. Цели и задачи каждого этапа подробно изложены в методической литературе. Наиболее эффективными заданиями, используемыми при работе с видеосюжетами, являются следующие виды работы:

1. *Vision on/sound off*. Студентам предъявляется видеосюжет без звука. После просмотра им предлагается ответить на общие вопросы, касающиеся содержания видеосюжета: о чем сюжет, где происходит действие, кто участники видеосюжета, о чем они говорят и т.д. Студентам предъявляется видеосюжет снова, после чего предлагается предположить, о чем говорят действующие лица. Далее, группам из 3—4 человек предлагается написать текст озвучивания видеоролика, который каждая группа должна впоследствии воспроизвести при очередном предъявлении видеосюжета. В качестве завершения студентам предлагается выбрать самый лучший вариант озвучивания, предъявив видеосюжет со звуком, и выбрать самый близкий к оригиналу вариант.

2. *What's going to happen next?* В определенный момент видеосюжет останавливается и студентам предлагается предугадать, как дальше будут развиваться события. Для данной работы студенты разбиваются на группы. Каждая группа обсуждает свой вариант развития событий и предъявляет его остальным. Далее проигрывается видеосюжет до конца и студенты определяют, какая группа наиболее точно предугадала вариант развития события.

3. *Order the events*. На доске записываются основные события видеосюжета, но в произвольном порядке. После просмотра студентам предлагается восстановить последовательность событий, как они появились в видеосюжете. Это задание хорошо использовать в видеосюжетах, насыщенных событиями, например, видеонюстах.

4. *Listeners and Watchers*. Студенты делятся на две группы. Одной группе предъявляется эпизод без звука, другой группе только звуковая дорожка. После просмотра студенты из обеих групп работают в парах. Те, кто смотрел, рассказывают партнеру, что они увидели, соответственно те, кто слышал только аудиозапись, передают содержание услышанного. Таким образом, каждая пара восстанавливает видеосюжет. После этого студентам предъявляется исходный ролик и они сравнивают свои высказывания с оригиналом.

Постоянное использование видеосюжетов на занятиях по иностранному языку будет способствовать формированию навыков и умений восприятия иноязычной речи на слух.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Митева Т. П., Белорусский государственный университет

Межкультурная коммуникация в широком смысле означает взаимодействие между представителями разных языковых сообществ. Такое общение предполагает, что речевые партнеры владеют как минимум двумя языками — родным (русским, японским, итальянским и т. д.) и английским, то есть в их языковом и культурном сознании сочетаются две языковые системы, две картины мира, или, иными словами, два лингвокультурных кода. В процессе использования иностранных языков эти две системы неизбежно накладываются друг на друга, что приводит к экспликации межъязыковой интерференции. К межкультурной коммуникации мы относим не только общение между представителями разных национально-лингво-культурных сообществ (термин В. В. Красных), но и общение между представителями различных субкультурных (социальных, профессиональных, тендерных) групп одной языковой общности, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется инокультурность партнеров по коммуникации, влияющая на результаты коммуникативного взаимодействия.

В новом тысячелетии английский язык остается одним из важнейших средств межнационального общения. Перед неязыковыми вузами стоит задача подготовки специалистов, владеющих как профессиональными знаниями, навыками и умениями, так и способных к иноязычной коммуникации средствами английского языка. Одна из главных задач обучения английскому языку будущих специалистов — обеспечить налаживание деловых контактов с зарубежными партнерами, вести переговоры на иностранном языке, для чего необходимо владеть иноязычной речевой культурой, уметь говорить связно, логично и выразительно, правильно оформлять высказывание в соответствии с коммуникативным намерением.

Владение звуковым строем языка, правильным произношением и культурой голоса является обязательным условием общения в любой его форме. Проблема формирования фонетических навыков в неязыковом вузе становится особенно актуальной, так как анализ результатов обучения иностранному языку будущих специалистов в неязыковых вузах показывает, что они, становясь субъектами иноязычного общения, не могут стать равноправными партнерами. Интонация одного языка, например, русского, будучи примененной к другому языку (в нашем случае к английскому), может затруднять взаимопонимание и часто создает проблемы в процессе языкового общения. Сами англичане считают, что они охотнее простят иностранцу несовершенное произношение звуков, чем неправильную речевую интонацию, которая, помимо других функций, выражает отноше-

ние говорящего к собеседнику, и потому иностранец, употребив неправильную интонацию, может ненамеренно оскорбить слушающего. Даже у тех, кто владеет английским языком на уровне, который позволяет им свободно читать литературу на языке оригинала, в процессе их живой коммуникации на английском языке происходят различные коммуникативные недоразумения, объясняемые отсутствием необходимой коммуникативной компетенции у партнеров по общению.

С одной стороны, увеличение роли и объема устной коммуникации требует более подробного исследования причин и следствий фонетических ошибок в речи иностранца и выработки более эффективных методов их исправления. Во многом это возможно за счет выявления универсальных, общетипологических и специфических черт родного и изучаемого языков. Изучение случаев несовпадения языковых систем, которые приводят к интерференции, позволяет предвидеть ошибки, а следовательно, облегчает задачу их исправления.

С другой стороны, в последнее время в Великобритании наблюдается общая тенденция к размыванию нормы на всех уровнях языка, в том числе и на фонетическом. Обусловлено это, прежде всего, серьезными социокультурными переменами в самом британском обществе. Одним из следствий расширения границ нормы является большая терпимость к фонетической правильности речи иностранца как на сегментном, так и на сверхсегментном уровне. Однако не следует забывать о том, что функции интонации в речи столь многообразны, что акцентные нарушения в этой области могут привести к серьезным смысловым изменениям, а также создать неверное впечатление о говорящем.

Следовательно, необходима оценка влияния, которое интонационные ошибки оказывают на успешность общения на иностранном языке на современном этапе.

Проблемы, связанные с обучением фонетике английского языка, достаточно подробно исследовали в своих работах многие ученые (Л. В. Щерба, В. А. Артемов, А. А. Леонтьев, С. Ф. Шатилов, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, Н. И. Панасенко, А. Н. Хомицкая, О. Г. Чингаева, А. М. Антипова). Среди многочисленных методических работ, обобщающих накопленный опыт по обучению английскому произношению, можно назвать различные фонетические курсы (В. Д. Аракин 1957; С. А. Берлин, А. С. Вейхман, 1973; В. А. Васильев 1979; Г. П. Торсуев 1953; А. Л. Трахтеров 1976 и др.). Однако большинство пособий рассчитано на обучение фонетике в языковых вузах, обучение же фонетике в языковом вузе до настоящего времени остается методически недостаточно разработанным. В некоторых пособиях обучение интонации и артикуляции рассматривается в отрыве от обучения устной речи, поскольку тренировочные упражнения являются чисто языковыми. Необходимо признать недостаточную разработанность дидактических средств и технологий, обеспечивающих внедрение системы обучения звуковой культуре речи, прежде всего ритмико-интонационной выразительности, в профессиональную языковую подготовку.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Моисеенко О. И., Белорусский государственный университет

Василевич Н. И., Белорусский государственный университет

Обучая студентов иностранному языку для специальных целей, преподаватель предполагает развивать те речевые, в первую очередь, и языковые умения и навыки, овладев которыми студенты смогут находить, получать, обрабатывать и передавать информацию в рамках своей специальности в процессе интерактивного общения, получая практический результат в виде конкретной полезной информации.

Для достижения этой цели в распоряжении преподавателя иностранного языка имеются современные педагогические технологии и методы обучения. Сегодня, например, коммуникативный метод обучения является одним из наиболее действенных, а потому и широко применяемых в практике обучения иностранному языку в высшей школе.

Коммуникативные технологии как нельзя лучше рассчитаны на то, чтобы стимулировать речевые умения и навыки студентов на базе языковых знаний, умений и навыков в сфере профессионального обучения. В структуру этих технологий входят также познавательный, развивающий и обучающий аспекты, которые направлены на воспитание и развитие личности студента, раскрытие его творческого потенциала. При этом происходит взаимосвязь и равномерное развитие всех видов деятельности, а именно: говорение, аудирование, чтение, письмо.

Базовым элементом коммуникативных технологий в процессе обучения студентов иностранному языку для специальных целей можно считать учебную ситуацию с упором на интерактивное иноязычное общение. Учебная ситуация — это, прежде всего, «игровая» ситуация, приближенная к реальности с участием партнера или партнеров и даже целой группы студентов. Цель любой иноязычной учебной ситуации, применительно к рассматриваемому вопросу, есть ни что иное, как реальное общение в сфере профессионального обучения с учетом привлечения личного опыта и знаний студентов. Можно сказать, что на основе принципа коммуникативной обусловленности обучения в условиях учебной ситуации появляется реальная возможность соединить академическое изучение иностранного языка с использованием его в реальной коммуникации.

Создание учебной ситуации требует, как минимум, высокой профессиональной подготовки самого преподавателя иностранного языка, достаточного знания им специальности обучаемых, умения сочетать речевые навыки студентов с совершенствованием их иноязычных знаний, умений и навыков; знания и учета психологических характеристик студенческой группы и индивидуальных особенностей молодых людей, а также их творческих потенциальных возможностей.

Учебная ситуация в процессе обучения профессиональному общению на иностранном языке строится в основном на использовании аутентичного текста по специальности студента. Работа с аутентичными текстами может проходить как в аудитории под контролем преподавателя, так и вне аудитории силами самих студентов (что также не исключает итогового/промежуточного контроля).

В зависимости от поставленной преподавателем цели студенты могут обобщать информацию текста (или его части); делать выводы; выбрать и представить фактический материал и сделать выводы самостоятельно; подобрать факты к теоретическим положениям текста; пересказать текст; привлечь дополнительную информацию по теме текста; составить аннотацию; представить текстовую информацию реферативно; сформулировать основные значимые положения текста; обсудить наиболее интересные вопросы; провести дискуссию по проблемам текста в рамках «круглого стола» (можно с привлечением дополнительного материала) и т. д.

В работе с аутентичным материалом в области будущей профессии студентов в целях развития их коммуникативных умений хороший результат дает проектный метод. Разработка и презентация студенческих проектов на профессиональные темы на иностранном языке позволяет вовлечь всех участников студенческой учебной группы в процесс совершенствования как их коммуникативных навыков, так и, что особенно важно, профессиональных знаний. Еще лучше, когда в проекте задействована группа студентов, что позволяет представить различные точки зрения и обсудить их.

Выступление с докладом на иностранном языке на профессиональную тему также способствует развитию коммуникативных умений студентов. При этом материал, подобранный для доклада, имеет аутентичный характер, так как сегодня в условиях массового развития и использования ресурсов *Internet* нет проблем найти необходимую информацию по выбранной или заданной теме. Выступление с докладом перед своими товарищами предполагает и обсуждение наиболее значимых и интересных профессиональных вопросов, в котором принимает участие большинство студентов группы. Здесь же необходимо сказать и о развитии умения студента публичной презентацией информационного материала, умении общаться с аудиторией, аргументировать представляемую точку зрения и т. п.

Надо отметить, что использование информационных технологий, которые тоже можно отнести к современным педагогическим стратегиям, для развития коммуникативных умений студента не только открывают доступ к аутентичным профессиональным текстам, но и повышают эффективность самостоятельной работы студентов. Они расширяют творческие возможности приобретения и закрепления профессиональных знаний и навыков, позволяют реализовать новые формы и методы обучения. При этом повышается мотивация изучения самого иностранного языка, развивается мыслительная деятельность студентов, происходит становление его личности.

РОЛЬ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Саранина И. И., Российский университет дружбы народов (г. Москва)

В современном языковом образовании новые задачи предполагают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определения новых подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных методов и приемов обучения, форм и видов контроля.

На сегодняшний день иностранный язык воспринимается как инструмент, обеспечивающий доступ к информации, получаемой при устном и письменном общении.

Таким образом, целью обучения становится не просто функциональное владение иностранным языком, а развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащегося в единстве всех ее составляющих.

В связи с появлением обновленной образовательной парадигмы, новых образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе в центре внимания профессионального сообщества и участников образовательного процесса оказалась проблема формирования надежной, прозрачной, валидной и технологичной системы оценивания учебных достижений учащихся, обладающей системным, междисциплинарным характером.

Однако до сих пор так и не определена единая, универсальная, соответствующая требованиям изменившегося общества и образовательного пространства в целом система оценивания. Именно оценка, которой отводится особое место в образовательном процессе, выполняет роль обратной связи и несет функцию регуляции процесса обучения.

Таким образом, проблема применения самооценки учащихся при изучении иностранного языка видится нам действительно актуальной, требующей дальнейшего, детального изучения.

Остановимся подробнее на мнениях некоторых ученых о роли оценивания. Д. А. Старкова отмечает: «В традиционной отечественной системе образования оценивание носит итоговый харак-

тер и определяется только оценками. Весь процесс оценивания сосредоточен на получении реальных результатов и направлен на выявление слабых сторон учащихся». Таким образом, становится очевидным, что необходимо создать новую модель оценивания результатов процесса обучения.

Такие ученые, как М. Харрис и П. МакКен предложили соединить формальное, неформальное оценивание и самооценивание. «*Формальное оценивание* проводится в условиях, которые обеспечивают измерение результатов в определенной области знания». Как правило, оно используется для определения достижений учащихся и помогает сравнить различные результаты и выявить причины.

Неформальное оценивание представляет собой «систему наблюдений и сбора информации о деятельности учащихся в обычных учебных условиях». Оно занимает целый семестр или учебный год без использования каких-либо тестовых технологий. Но оно не является заменой другим видам оценивания и не может использоваться изолированно.

«*Самооценивание* проводится учащимися для оценки их собственной деятельности и достигнутых результатов». Но, к сожалению, педагоги обычно склонны игнорировать самоконтроль и самооценивание. Это обычно объясняется недостатком времени на его осуществление, отсутствием у учащихся необходимых знаний о языке, его использовании и изучении. «Такое состояние проблемы самооценивания, подчеркивает О. Г. Поляков, в обучении иностранному языку диктует необходимость, во-первых, сделать его составной частью учебного процесса; во-вторых, подготовить учащихся к систематическому осуществлению самооценивания и связать его с другими видами контроля».

Д. А. Старкова пишет, что критерии оценивания должны отвечать следующим требованиям:

- должны отображать основные оцениваемые навыки и умения;
- должны быть стабильными, таким образом давая возможность сравнить различные контрольные работы или оценить результаты одного и того же учащегося;
- должны быть конкретными.

Но как оценить процесс деятельности? Конечно, преподаватель может прибегнуть к неформальному оцениванию, т.е. наблюдению за работой учащихся. Но такая оценка будет недостаточно объективной. Поэтому мы и предлагаем использовать самооценивание собственной деятельности учащихся с той целью, чтобы преподаватель имел возможность оценить вклад и работу каждого учащегося, а не только конечный результат. При помощи самооценки, учащиеся смогут определить и показать преподавателю, что именно сделал каждый, за что отвечал и справился ли со своей ролью, как решались проблемы, что полезного каждый учащийся для себя узнал.

Таким образом, цель самооценки определяется осмыслением собственного опыта, выявлении причин успеха или неуспеха, осознанием собственных проблем и поиском внутренних ресурсов, способствующих их разрешению.

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ ЗА СЧЕТ СОБСТВЕННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Судакова Ю. И., Белорусский государственный университет

Помимо включения заимствованной лексики формирование системы цветообозначений идет за счет собственных словообразовательных ресурсов. Источниками появления новых колоративов часто становятся названия окружающих предметов и объектов природы с характерной окраской.

Для современного языка характерно широкое использование в функции цветообозначений разнообразных **существительных**. Некоторые из этих адективированных существительных начали использоваться как цветообозначения довольно давно (XIV—XV вв.) и в настоящее время иногда более употребительны, чем соответствующие прилагательные. Например, *rosa* «розовый» (от наименования цветка) употребляется чаще, чем *rosáceo*, а *marrón* «коричневый» конкурирует с *castaño*.

Для названия цвета используются и сложные синтаксические структуры: а) «прилагательное, обозначающее цвет + адективированное существительное», уточняющее оттенок (*verde olivo*, *gris perla*, *gris pizarra*, *gris marengo*); б) самостоятельное употребление адективированного существительного непосредственно или в сочетании со словом *color* «цвет» (*un vestido malva*, *un vestido color malva*).

Наиболее распространенным основанием указанного использования существительных является сходство по цвету веществ или предметов с архетипом определенного цветового ряда, причем в оттенках предполагаются некоторые отличия, например, *soñac* «коньяк» — коричневый с оттенком красного, *oliva* «олива» — зеленый с оттенком коричневого.

Таким образом, можно выделить аналитический способ образования цветонаименований, основанный на адективации существительных. Здесь можно выделить следующие этапы постепенного сокращения номинации: *color de chocolate* → *color chocolate* → *chocolate*.

В проанализированном нами материале обнаружены следующие адективированные существительные: *pizarra*, *azafrán*, *barquillo*, *café* (con leche), *castaño*, *ceniza*, *cereza*, *coral*, *crema*, *fresa*,

porcelana, paja, granate, violeta, marfil, grana, zafiro, sangre, salmon, malva, lila, fuego, naranja, turquesa, franciscano, tinto, nogal, heliotropo, carmin, marengo, lacre, rosicler, cárdeno, minio, sepia, ocre, ante, choco, canela.

Для испанского языка характерно широкое использование **аффиксов** (чаще всего суффиксов, значительно реже — префиксов) с прилагательными цвета. Некоторые суффиксы можно связать с выражением определенной семантической информации. Так, для указания на уменьшение интенсивности цвета в испанском языке используются самые разнообразные суффиксы: *rojizo, verdoso, azulado, amarillento, blanquecino, negruzco, parduzco, griseo, rosáceo*. Заметим попутно, что в русском языке в подобном случае употребляется один стандартный суффикс *-оватый*: *красноватый, зеленоватый, желтоватый* и т. п.

Из префиксов, используемых для образования цветообозначений испанского языка можно отметить префиксы *—re, ultra, и so*: *retinto, sobermejo, ultramarino, requemado*.

В испанском языке продуктивным является **префиксально-суффиксальный** способ образования цветообозначений: *acanelado, encarnado* и т. д. Наиболее употребительными префиксами, использующимися в префиксально-суффиксальном способе образования, являются: *a-, en-*.

В проанализированном нами материале обнаружены следующие префиксально-суффиксальные прилагательные *acanelado, apizarrado, aplomado, asalmonado, atabacado, encobrazo, acabrado, aleonado, abernenjado, acijado, acabellado, abrasilado, encarnado*.

Большой продуктивностью в образовании цветowych прилагательных обладает и **суффиксальный** способ. Репертуар используемых суффиксов достаточно разнообразен: *-ado, -ino, -oso, -izo, -áceo, -eo, -iento, -al, -il*. Приведем список суффиксальных прилагательных, отмеченных в нашем материале:

- ado: datilado, perlado, nacarado, pajado, gamuzado, azafranado*
- ino: coralino, perlino, coralino, marino, solferino*
- oso: plumoso, barroso, terroso, cenizoso*
- izo: plumizo, pajizo, rojizo*
- áceo: oliváceo, rosáceo, violáceo*
- eo: róseo*
- iento: sangriento, ceniciento*
- al: rojal*
- il: aceitunil.*

Выше уже отмечалось, что важными источниками появления новых цветонаименований в языке становятся названия окружающих предметов и объектов природы с характерной окраской. На основании проанализированного нами материала можно построить следующую классификацию названий цветов и их оттенков, основанную на источниках наименования:

- 1) металлы: *cobreño, plumizo, marfileño, bronceado, dorado*;
- 2) плоды: *datilado, oliváceo, cereza, fresa, naranja, granate, aceitunado, castaño*;
- 3) цветы и растения: *canelado, pajizo, trigueño, noguerado, brasilado, violeta, rosa, malva, lila*;
- 4) пищевые продукты: *melado, tostado, azafranado*;
- 5) неживая природа: *coralino, perlado, nacarado, barroso, marino, terroso*;
- 6) фауна: *leonado, gamuzado, ante*.

Изученный нами материал показывает, что цветонаименования обладают разным потенциалом использования в языке. Наиболее универсальными в этом отношении являются базовые цвета (особенно ахроматические), сочетаемость которых с различными именами практически неограничена.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тамарина А. С., Белорусский государственный университет

На начальном этапе компьютеризации обучения иностранным языкам на первый план выдвигалось использование компьютера как средства тренировки языкового материала (эта тренировка основывалась прежде всего на анализе и исправлении компьютером ошибок учащихся). Но сегодня сфера применения компьютеров в учебном процессе представляется значительно более широкой.

Наиболее эффективным фактором обучения становятся ресурсы и средства общения, предоставляемые Интернетом. Перед высшей школой стоит задача включения в учебный процесс этого мощного средства повышения мотивации и моделирования языковой среды. Основные понятия компьютерной технологии обучения и связанные с ними знания и умения постепенно входят в сферу профессиональной компетенции преподавателя. Встает задача представить этот компонент профессиональной компетенции преподавателя в системном виде на основе анализа различных видов компьютерных технологий и описания знаний и умений преподавателя в этой сфере. Другой аспект этой проблемы — научить преподавателя пользоваться различными видами компьютерных технологий.

Сейчас стало очевидным, что Интернет обладает не только колоссальными информационными возможностями, но и другими, не менее впечатляющими услугами. Но какими бы исключительными свойствами ни обладали те или иные средства обучения и информационно-предметная среда, первичными остаются дидактические задачи, особенности познавательной деятельности обучающихся, обусловленные определенными целями образования. Поэтому перед преподавателем стоит задача отобрать лишь те ресурсы и услуги, предоставляемые всемирной сетью, которые могут оказаться полезными при изучении иностранного языка.

Так, большой популярностью пользуются уроки, разрабатываемые группой специалистов агентства *Reitner English To Go Ltd* (<http://www.english-to-go.com>). Эта программа обращена непосредственно к преподавателю английского языка. Она построена по типу цепочки уроков, которые предлагаются еженедельно. Программа разрабатывается по четырем уровням. Часть уроков предлагается для ознакомления бесплатно. Для желающих проверить свои знания английского языка предлагаются хорошо известные во всем мире системы тестирования: <http://www.toefl.org> и <http://www.ielts.org> (*International English Language Testing System*). На эти программы тестирования можно выйти и из других программ. Большой спектр услуг (правда, платных) предлагает программа *Foreign Languages* (<http://www.foreign-languages.com>). Здесь предлагаются занятия по грамматике, лексике, целостные программы для уроков. Есть уголок для преподавателей, где они могут обменяться опытом и идеями. Но есть ряд сайтов, где предлагаются подобные услуги бесплатно. Так, например, наши студенты эффективно пользуются следующими ресурсами: <http://www.esl.com>; <http://www.tellmemore.com>; <http://www.englishcafe.com>; <http://www.talkenglish.com>; <http://www.learnenglish.de>. Для совершенствования навыков по грамматике английского языка можно зайти на сайт <http://www.ego4u.com>. Начиная изучать английский язык можно порекомендовать <http://www.learn-english-online.org>. Не менее популярна международная школа *Language Link* (<http://www.language.ru>). Сложность уроков (их в программе 10) соответствует уровню знаний *Elementary — Pre-Intermediate*, т.е. второму и третьему уровню по системе международной классификации уровней владения иностранным языком. Можно предварительно проверить свои знания, определить свой уровень на корпоративном сайте международной школы английского языка по адресу: <http://www.language.ru/Test/Test.html>. Уроки состоят из грамматической части, проверочных заданий и заданий на развитие словарного запаса. Следует сказать, что данная программа предлагает курсы не только английского языка, но и немецкого, французского, испанского и многих других языков.

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого — поддерживать и направлять развитие личности обучающихся, их творческий поиск. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы, отход от традиционного занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения. Необходимым представляется увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. Как показывает опыт работы с компьютерами, в данном виде сотрудничества Интернета и занятия часто используется проектирование, которое предполагает самостоятельную исследовательскую работу учащихся, в процессе которой они ищут способ решения некоторой комплексной многоуровневой задачи.

Кибернетическое пространство содержит огромный дидактический потенциал, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования сетевых ресурсов в учебных целях требуется огромная научно-исследовательская работа, определение критериев отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Тамарина А. С., Белорусский государственный университет

Харченко Е. А., Академия Управления при Президенте Республики Беларусь

Специфика предмета «иностранному языку» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а развитие коммуникативных видов речевой деятельности — говорения, аудирования, чтения, письма. Согласно психологической теории деятельности, обучение любому виду деятельности происходит в процессе выполнения этой деятельности, действий и операций, с ней связанных. Поэтому для обучения студентов различным видам речевой деятельности необходимо предоставить каждому обучающемуся возможности практического овладения тем или иным видом речевой деятельности. Поскольку в основе формирования умений в любом виде иноязычной речевой деятельности лежат слухомоторные навыки, приоритет в обучении иностранным языкам должен быть за устными упражнениями. этом состоит основная специфика предмета и основная трудность преподавания, особенно если речь идет о формировании умений говорения.

Следует иметь в виду и еще одну особенность предмета «иностранному языку». Обучать речевой деятельности можно лишь в живом общении. А для этого нужен партнер. Компьютерная программа, компакт-диск, какими бы интерактивными они ни были, могут обеспечить лишь квазиоб-

щение (т. е. общение с машиной, а не с живым человеком). Исключения составляют компьютерные телекоммуникации, когда студент вступает в живой диалог (письменный или устный) с реальным партнером — носителем языка. Интернет по своим дидактическим возможностям (разумеется, с учетом программного обеспечения и конфигурации компьютера) может с разной степенью эффективности решать эти задачи, причем, еще раз подчеркнем, в условиях естественной языковой среды, т. е. в ходе совместной деятельности с партнерами-носителями языка.

Интернет незаменим для самостоятельного поиска информации студентами в рамках работы над проектом, а также для самостоятельного изучения, углубления первого или второго изучаемого иностранного языка, ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках и для самостоятельной подготовки к сдаче квалификационного экзамена экстерном. Кроме того, под руководством преподавателя учебные интернет-сайты целесообразно использовать при систематическом изучении определенного курса иностранного языка дистанционно. Интегрируя информационные ресурсы сети Интернет в учебный процесс (при условии соответствующей дидактической интерпретации), можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии. Так, сетевые ресурсы помогают обучающимся формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности, а также совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов Интернет и мультимедийных средств, подготовленных преподавателем. Работа в среде Интернет позволяет совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения материалов сети, представленных преподавателем или кем-то из студентов.

Интернет-коммуникации предоставляют также уникальную возможность для совершенствования умений письменной речи, когда обучающиеся индивидуально или письменно составляют ответы партнерам при подготовке рефератов, сочинений и других эпистолярных продуктов. Кроме того, с помощью сетевых ресурсов обучающиеся могут пополнять свой словарный запас и приобретать культуроведческие знания, знакомиться с речевым этикетом, с особенностями речевого поведения различных народов в условиях общения, с особенностями культуры и традиций страны изучаемого языка. В результате у студентов формируется устойчивая мотивация иноязычной деятельности на основе систематического использования «живых» материалов и обсуждения «горячих» проблем, интересующих всех и каждого.

Особенно интересно, на наш взгляд, использовать материалы Интернет при работе над проектом. Преподаватель может подобрать в сети различную, подчас даже противоречивую, информацию по проблеме, которая подлежит исследованию и обсуждению. Подбирая такие материалы для небольших групп студентов, преподаватель может предложить им выбрать подходящую для обсуждения проблемы информацию и согласиться с ней или же, напротив, оспорить ее, разумеется, аргументировано. Причем каждой группе, работающей над своей проблемой, можно предложить соответствующий материал.

При работе над проектом задействуются практически самые разнообразные возможности и ресурсы Интернет. Поиск нужной информации приводит участников проекта в виртуальные библиотеки, в базы данных, в виртуальные кафе и музеи, на различные информационные и образовательные серверы. Живое общение с реальными партнерами реализуется посредством электронной почты, телеконференций, чат технологий. Необходимость подготовки совместного продукта того или иного проекта, представляемого каждым участником в своей аудитории или на специально созданных для этой цели страницах сети Интернет, требует обращения к текстовым, графическим редакторам, к применению различных сетевых программ, позволяющих использовать графику, анимацию, мультипликацию, т. е. мультимедийные средства. Таким образом, проект становится междисциплинарным.

Помимо совместных телекоммуникационных проектов, во внеурочное время учащиеся могут самостоятельно работать над совершенствованием своих знаний в области иностранного языка. Для этого в сетях существует множество разнообразных дистанционных курсов для разных категорий учащихся, предназначенных для самообразования или для обучения под руководством преподавателя.

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Тимченко М. В., Московский государственный институт международных отношений (Университет)

На современном этапе развития общества вопрос подготовки компетентных, конкурентоспособных специалистов в различных областях экономики является одним из государственных приоритетов любой страны. В частности, для России, которая стремится занять ведущие позиции в условиях глобальной конкуренции, подготовка высококвалифицированных кадров имеет первостепенное значение.

Поставленная задача предполагает подготовку высококвалифицированных специалистов-международников, в частности — экономистов, профессионально подготовленных для успешной работы в условиях глобальной конкуренции. Неотъемлемой частью профессиональной подготов-

ки экономиста-международника является современное профессионально ориентированное языковое образование. На современном этапе развития общества знание иностранного языка рассматривается как важнейший элемент общей и профессиональной культуры специалиста и средство коммуникации. Современные требования к подготовке специалистов-международников предполагают высокий уровень владения иностранным языком.

Сегодня необходимо четко представлять, что основным критерием оценки качества образования должна быть максимально возможная степень соответствия содержания подготовки специалистов требованиям их профессиональной деятельности и интересам государства, а не только усредненным мировым стандартам. При этом необходимо подчеркнуть, что только личностно-деятельностный подход, личностно-ориентированное образование в состоянии выполнить задачу выполнения квалификационных требований к выпускнику вуза.

Цель обучения иностранному языку на начальном этапе вузовского образования является комплексной и включает в себя коммуникативную, образовательную и воспитательную цели. Обучение предусматривает формирование у студентов компетенций, необходимых для выполнения конкретных видов профессиональной речевой деятельности, определяемых Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Коммуникативная цель обучения английскому языку достигается путем формирования у студентов речевых умений и навыков в говорении, чтении, аудировании, письме и переводе. Реализация воспитательно-образовательных целей заключается в формировании у студентов представления о современной системе ценностей, моральных и социальных приоритетах, расширении кругозора студентов, обогащении их сведениями о социокультурных особенностях стран изучаемого языка. Достижение развивающих целей проявляется в формировании таких качеств личности как самостоятельность в развитии познавательных интересов, совершенствование логики и аналитической способности мышления, памяти, внимания, языковой догадки, умений и навыков самостоятельной работы.

Иными словами, студенты должны овладеть не только лексико-грамматическими структурами в рамках заданного языкового уровня сложности, но и ознакомиться с экономико-политическими и социокультурными особенностями представителей различных социумов в условиях глобализации.

В эпоху информационного общества социальные и экономические процессы разнообразны, и сжаты во времени. Они находят свое отражение в языке, в том числе — в языке специальности. Одним из требований сегодняшнего дня является синергетический подход к языковому образованию. Современное языковое образование невозможно без ознакомления и осмысления историко-экономических процессов, социально-культурных моделей и системы ценностей, осознания профессиональной идентичности.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Томашевич С. Б., Российский университет дружбы народов

Расширение экономических и политических связей с иностранными партнерами ведут к увеличению официальных и неофициальных встреч, переговоров, телемостов.

Целью обучения устному переводу на филологическом факультете Российского университета дружбы народов является подготовка высококвалифицированных переводчиков, способных осуществлять корректный перевод как с иностранного на родной язык, так и с родного на иностранный язык. Для того чтобы добиться данной цели, необходимо решить следующие задачи, а именно: сформировать умения и навыки 1) смыслового восприятия исходного текста; 2) языкового оформления текста перевода.

Для *корректного смыслового восприятия исходного текста* необходимо сформировать следующие навыки и умения:

- распознавать грамматические формы слов в единстве речевого потока;
- преодолевать грамматические трудности понимания;
- вычленять синтактико-смысловые блоки и понимать их смысл;
- логично структурировать исходный текст;
- определять значения лексических единиц, ценных в смысловом отношении;
- определять значение лексических единиц в контексте;
- преодолевать лексические трудности понимания иноязычной речи (политической терминологии, многозначных терминов, метафор);
- домысливать сообщение при нечетком восприятии смысловых блоков на основе имеющихся знания общего характера.

Для *правильного языкового оформления текста* перевода необходимо сформировать следующие навыки и умения:

- преодолевать трудности при порождении текста перевода на базе развития навыка четкого запечатления наиболее частотных лексических, грамматических переводческих соответствий и эквивалентов;

- применять лексические трансформации при переводе лексических единиц и словосочетаний;
- использовать компрессию и декомпрессию в условиях напряженной работы памяти;
- удерживать в оперативной памяти содержание переводимого отрезка исходного текста.

Таким образом, выделенные умения являются целеполагающим ориентиром в процессе обучения будущих переводчиков устному переводу.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ КАК МОТИВИРОВАННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Юнаш М. В., Белорусский государственный экономический университет

Основной формой учебного содержания является текст. Учебные тексты на иностранном языке должны содействовать решению образовательных, социокультурных, познавательных, воспитательных и практических задач. Успешное решение этих задач возможно только в том случае, если чтение (именно с него часто начинается традиционная текстовая деятельность) выступает для учащихся как мотивированная речевая деятельность на всех этапах обучения.

Для того чтобы учащиеся воспринимали чтение как речевую деятельность, которая соответствует уровню их интеллектуального развития, необходимо соблюдать ряд условий:

1) вся работа по чтению текстов должна быть направлена на то, чтобы создать у учащегося уверенность, что он может читать. Этому служит подбор соответствующих материалов для чтения, выбор заданий для проверки их понимания, характер оценки выполнения последних;

2) содержание читаемых текстов должно быть значимым в глазах учащихся соответствующего контингента. Поддержанию этого условия способствуют регулярные задания, связанные с самостоятельным выбором текста из числа нескольких, разных по трудности, самим студентом для занятий иностранным языком;

3) следует стремиться к тому, чтобы фактический материал, содержащийся в текстах на иностранном языке, мог использоваться студентами в другом виде учебной или иной деятельности;

4) учащийся должен быть ориентирован на ожидаемый результат его деятельности, иными словами, он должен быть уверен, что от него требуется понимание содержания текста, а не что-либо иное (например, воспроизведение текста).

Оценивая лексический состав текста, необходимо отметить, что наличие в нем незнакомого для читающего материала оказывает определенное влияние на протекание процесса чтения. Его действие различно в разных условиях чтения и зависит от а) количества новых слов; б) их качественной характеристики; в) их роли в передаче содержания текста; г) цели чтения. При этом все факторы действуют одновременно, и действие одного может нейтрализовать или усилить влияние другого.

Таким образом, современная методика связывает оценку языковой трудности (а тем самым — доступности) текста не только с наличием или отсутствием в нем нового материала, поскольку тексты, будучи написаны в пределах даже только знакомого материала, также различаются по степени языковой трудности. При составлении текстов различная степень трудности языка достигается путем варьирования в них а) сложности синтаксических структур предложений; б) соотношения слов, имеющих различную субъективную частоту (включая новые слова), накопленную к моменту чтения текста.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что для того, чтобы учащиеся относились к чтению на иностранном языке как к речевой деятельности, а не как к упражнению, необходимо соблюдать ряд организационных моментов: текст должен всегда выступать как смысловое целое, поэтому рекомендуется читать его целиком и за один раз. Повторное чтение текста, если оно имеет место, должно быть оправдано: нецелесообразно читать текст второй раз, не изменив задачи чтения. Моделирование в учебном процессе ситуаций чтения (путем заданий к чтению, подбор текстов, заданий по использованию извлеченной информации и т. д.), с которыми специалист встретится в своей профессиональной деятельности, является одним из важнейших аспектов реализации принципа коммуникативной направленности обучения в неязыковом вузе.

СЕКЦИЯ 5 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УТВЕРЖДЕНИЕ И ОТРИЦАНИЕ В ИСПАНСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Белозерова Е. В., Белорусский государственный университет

Содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах должно ориентироваться на конечный результат, чтобы качество и уровень владения изучаемым языком соответствовали целям и задачам данного обучения. В современных условиях, когда расширяются профессиональные и личные контакты преподавателей и студентов разных стран, анализ социокультурного

контекста обучения иностранному языку становится весьма актуальным. Лингвострановедческая компетенция основывается на знании правил речевого поведения в определенных стандартных ситуациях, на знании национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и на умениях осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями.

Один из компонентов обучения — коммуникативные умения по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) на основе общей и профессиональной лексики. Конечной целью обучения диалогической речи является развитие умения вести беседу, целенаправленно обмениваться информацией по определенным темам, выражая при этом различные коммуникативные намерения, ориентируясь на собеседника и в соответствии с задачами общения.

В механизме диалога факт утверждения заключается в принятии собеседником сказанного или сделанного. Поэтому с одной стороны любое предложение, которое не маркировано отрицательно, должно быть утвердительным, с другой стороны, необходимо присутствие лингвистического элемента, который бы доказывал вышеназванное согласие. Названным элементом главным образом является частица «*sí*», которая почти всегда появляется изолированно, как слово-предложение. Очень редко, в отличие от «*no*», «*sí*» определяет глагол или любое другое слово, оно становится эмфатическим или пояснительным элементом. *Sí, lo es*.

Давайте рассмотрим другие варианты выражения утверждения, которые можно классифицировать, как усилители «*sí*».

— ***sí que*** — *que* появляется в постпозиции, когда «*sí*» определяет глагол, придавая характер усиления тому, что мы называем. *Esto sí que tiene gracia*.

— ***sí + обращение*** — добавляет оттенок вежливости, в случае с «*señor*»; номинативное усиление, когда называется имя, должность, родство собеседника или просто эмфатическое — слова-паразиты *hombre, mujer, hijo, chico* т. д. *Sí, señor. Sí, Ana. Sí, mamá*. Обычно повторение после *sí*. *Sí, hijo, sí*.

— ***sí + прилагательное или наречие*** — добавляется после паузы *Sí, desde luego*.

— ***sí повтор*** — предполагает механическое принятие и снисходительное или при усилении, эмфатическое или восторженное согласие — *Sí, sí. ¡Qué bien!*

— ***que sí*** — *que* в препозиции — чаще функция независимая, хотя есть примеры дополняющей, иногда с сильным эмфатическим значением, часто повторяется *Que sí, que es verdad. Que sí, hombre, que sí*.

— **прилагательное или наречие + *que + sí*** — речь идет о предыдущей формуле, управляемой прилагательным «*claro*» или «*seguro*» или наречием с — *mente*

Claro que sí. Naturalmente que sí.

— указательное местоимение + *sí* — «*eso*» обобщает слова собеседника и выражает согласие посредством «*sí*» — *Eso sí*.

— **междометие + *sí*** — *Ah, sí, ya* — выражает понимание; другие междометия добавляют оттенок горячности — *¡Oh, sí! Eso ni se discute*.

Как и в случае с утверждением в разговорной речи развито большое количество форм отрицания. Кроме частицы «*no*» существуют наречия и местоимения с отрицательным значением.

С другой стороны, каждое отрицание предполагает отказ, противостояние собеседнику и его позиции, что заставило увеличиться количество эмфатических форм. В отличие от «*sí*», «*no*» действует с одинаковой частотой, как в дополнительной функции, так и в функции предложения. Но, как в одном, так и в другом случае, говорящий старается усилить отрицательное содержание, для чего добавляет различные элементы. Случаи, сходные с «*sí*»:

— ***no + обращение*** — *No, hombre, no. — No, mamá*.

— ***no повторяющееся*** — *No, no. — No, no falta mucho*

— ***que no*** — *Que no, hombre, que no. Que no, te he dicho que no*.

— **прилагательное или наречие + *que + no*** — *¡Claro que no! Naturalmente que no*.

— **междометие + *no*** — *Ah no, yo tampoco. ¡Oh, no! ¡Qué horror!*

— **указательное местоимение среднего рода + *no*** — *Eso no. Eso sí que no*.

— ***no+отрицательное местоимение*** — речь идет об аккумуляции отрицания, разделение паузой придает тональную и синтаксическую независимость. Обе части усиливают и дополняют друг друга. *No, nada. No, por nada. No, de ninguna manera*.

Утверждение и отрицание в диалоге может быть усилено теми или иными средствами и способами. Знание языковых норм и отклонений от них помогает формированию у студентов культуры устной речи. Культура устной речи заключается в сознательном отборе и использовании тех языковых средств, которые помогают межкультурному общению.

БИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КОММУНИКАТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Богова М. Г., Минский государственный лингвистический университет

По словам Эдварда Холла, «культура — это коммуникация, а коммуникация — это культура». Обучая коммуникации, развивая коммуникативную компетенцию студентов при обучении иностранным языкам, преподаватель должен добиваться цели формирования у инофона системы зна-

ний и умений, необходимой для адекватного восприятия и передачи лингвокультурной информации. Чтобы избежать межкультурного непонимания при коммуникации, в идеале, обе стороны должны обладать примерно одинаковыми фоновыми знаниями, другими словами, иметь примерно одинаковые картины мира.

Коммуникативное поведение какого-либо лингвокультурной общности — это совокупность особенностей общения, включающих как коммуникативно значимое бытовое, так и социальное поведение. Понятно, что никакие учебники иностранных языков не содержат систематического и четкого описания коммуникативного поведения того или иного лингвистического сообщества, в лучших из них имеются описания лишь отдельных элементов. Вместе с тем, усвоение специфики коммуникативного поведения национальной языковой личности — очень важная часть коммуникативной и социокультурной компетенции как специалиста в области межкультурной коммуникации, переводчика, так и всех тех, кто использует иностранный язык в качестве инструмента общения.

В рецептивном аспекте коммуникативному поведению необходимо обучать в полном объеме — студент должен понимать коммуникативное поведение страны изучаемого языка. Источниками материала при его изучении в дополнение к материалам учебника могут быть актуальные аутентичные тексты самого различного рода и направленности: публицистические источники, страноведческие очерки журналистов-международников, путевые заметки писателей, а также видео и Интернет-материалы, телевизионные передачи о разных странах, отрывки художественной литературы, специальная и учебная литература и др. Все эти источники можно рассматривать как средство коммуникации, способ хранения передачи информации, а также как форму существования культуры и отражение определенной национальной культуры, включая обычаи и традиции. Они отражают все ключевые составляющие лингвокультурной действительности страны изучаемого языка, в том числе социокультурные стереотипы речевого общения, коммуникативные паттерны поведения, дискурсивные стратегии.

В отношении продуктивного аспекта необходим строгий дидактический отбор материала. В нашем понимании, этому аспекту в преподавании языка должно уделяться особое внимание. Здесь эффективным оказывается бикультурный подход: например, описание английского (или немецкого и т. д.) коммуникативного поведения на фоне родного. Изучение родной культуры должно стать неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку, так как она является ключом к пониманию иностранной. Родная культура выступает базой, на основе которой обучаемые могут приобщиться к новой для них культуре другого народа, перейти к ее изучению и обеспечить понимание с помощью языка. Контрастивный анализ позволяет систематически сопоставлять те или другие факты родного коммуникативного поведения со всеми возможными способами выражения данного смысла в сопоставляемой культуре.

При обучении иноязычным нормам и традициям общения акцентирование на несоответствиях и различиях в культурах будет способствовать успеху коммуникативного акта на изучаемом языке. Решать эту задачу следует комплексно, обращая внимание на и формируя фоновые знания культурологического характера, адекватную оценку речеповеденческих ролей участников коммуникационного процесса и реализацию ими соответствующих дискурсивных стратегий. Освоение инокультуры общения делает возможным понимание особенностей речеупотребления, дает «уловить» смысловые нагрузки и различного рода коннотации, которые несет на себе конкретное высказывание.

Важной методологической проблемой является разработка типологии упражнений по формированию коммуникативной компетенции, включая социокультурную составляющую, их обязательным компонентом являются дискурсивные упражнения на базе аутентичных материалов. Работа с аутентичными материалами с акцентом на сопоставление культур и выделение общего и культурно-специфичного не только расширяет кругозор и совершенствует страноведческие знания, но и способствует определенной мере «интуитивному» пониманию языковых явлений изучаемого языка, что особенно важно при изучении аналитических языков, например, английского. Бикультурный подход способствует также лучшему пониманию среды, в которой живут представители данных культур, умению выражать свое мнение, а значит, развитию интеллекта обучаемых. Немаловажно и то, постоянное обращение к принципу сопоставления культур стимулирует стремление увеличивать и углублять объем языковых и общекультурных знаний, что оказывает положительное влияние на реализацию образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения студентов.

ЦИФРОВЫЕ ДАННЫЕ В РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Васильева О. В., Белорусский государственный университет

Иностранные языки в профессиональной деятельности специалиста по международным отношениям являются в его повседневной практике как инструментом профессионального взаимодействия, так и воздействия. Речевые высказывания в сфере международных отношений: эксперт-

ные записки, информационные и аналитические доклады, различные виды публичных высказываний и т. п.; должны характеризоваться как убедительные, обоснованные и достоверные. Поэтому специалист-международник неизбежно обращается к цифровым данным, отражающим объективные реалии, презентуя их в высказывании.

Исследуя речевые высказывания политических деятелей, программные документы, протоколы и заключительные акты переговорных процессов, международные документы и пр., мы обнаружили, что цифровые данные в высказываниях специалиста служат: 1) для слухового и зрительного подкрепления доводов, излагаемых в высказывании; 2) для наглядного предъявления большого объема изменяющихся данных; 3) для демонстрации противоречия, анализируемого в высказывании специалиста; 4) для сравнений характеристик субъектов/объектов международного взаимодействия; 5) для обсуждения и формулирования итогового документа в ходе переговорного процесса, в рамках которого принимаются политические, политико-экономические, военно-политические решения, связанные с долевым участием субъектов международного взаимодействия.

В сфере международных отношений в основном используются следующие способы формирования цифровой информации: 1) убывающий/нарастающий последовательный цифровой ряд; 2) убывающий/нарастающий дробный цифровой ряд, который отражает доленое участие субъектов международного взаимодействия; 3) процентное соотношение относительно принятого эталонного критерия; 4) цифровой ряд временной шкалы с изменяющимися критериями с прямой, обратной или смешанной хронологией; 5) линейная или сетевая последовательность, наглядно демонстрирующая количественные характеристики и взаимосвязь между участниками международного взаимодействия; 6) цифровой ряд равенств — информация в нем представлена в виде уравнения, характеризующего количественные соотношения анализируемых субъектов/объектов международного взаимодействия; 7) цифровой ряд неравенств — характеризует неравенство количественных характеристик анализируемых субъектов/объектов международного взаимодействия с акцентом внимания на тенденции дальнейшего развития; в этом случае используются математические символы «больше» и/или «меньше»; 8) цифровой ряд дат — информация структурируется по ключевым датам, имеющим принципиальное значение для развития конкретного процесса.

Наиболее популярными формами группирования информации в сфере международных отношений, несомненно, являются таблицы и диаграммы, которые позволяют классифицировать разноточностные цифровые данные, что крайне важно, так как процессы международного взаимодействия — это многофакторные и многоуровневые системы отношений. Намного реже специалисты-международники обращаются к графикам. С их помощью обычно демонстрируются тенденции развития политического процесса. Графики позволяют проследить линейность/нелинейность и прерывность/непрерывность поступательной или убывающей тенденции. При описании структурных характеристик субъектов/объектов международного взаимодействия, как правило, применяются схемы.

Цифровая информация требует строгого логического представления, иначе она будет выбиваться из общего контекста речевого высказывания и разрушать запланированный эффект речевого воздействия на партнера. Логическая схема введения цифровой информации в речевое высказывание, как показал проведенный нами анализ, имеет следующую последовательность:

Акцентирование внимания на прослеживаемой тенденции → общее описание процесса → констатация и характеристика фактов → обнаружение общего свойства в приведенных характеристиках → выделение и формулирование общего критерия классификации цифровой информации → предъявление цифровой информации в виде таблицы, диаграммы и пр. (объяснение элементов в таблице, схеме и пр.) → комментарии к цифровой информации (указание на прослеживаемые тенденции и пр.) → обобщающий вывод (может отсутствовать, в зависимости от задуманной речевой задачи всего высказывания) → логическое возвращение к собственно тексту речевого высказывания.

Отличительной чертой цифровой информации, презентуемой в речевых высказываниях в сфере международных отношений, является то, что цифровые данные, отражающие особенности современного этапа развития, стремительно меняются и могут показывать те или иные тенденции лишь в рамках ограниченного временного периода. В связи с этим к специалисту-международнику, использующему цифровую информацию в конкретных целях, выдвигаются строгие требования относительно: 1) источника информации — он должен быть официальным, принятым в международном сообществе и авторитетным для специалистов в данной области; 2) логического представления цифровой информации — данные должны быть четко сформированы по отношению к выбранному критерию, не допускается двусмыслие в трактовках цифровых данных, их комментирование должно осуществляться строго в русле речевой задачи и главной идеи всего речевого высказывания; 3) формулирования выводов и прогнозов на основе предъявленных цифровых данных, так как цифровая информация в среде международного взаимодействия не может отразить всех многоуровневых отношений этой области, поэтому является выборочной и неполной.

По утверждению психологов, исследующих профессиональные среды, только в сфере международных отношений цифровая информация не бывает сухой, а, наоборот, очень эмоциональной, так как затрагивает чувства человека-гражданина, идентифицирующего себя с конкретным наро-

дом, государством, расой, с определенной культурной и языковой средой и пр. Поэтому корректность в классификации и презентации цифровой информации — это признак профессионализма специалиста-международника, участвующего в переговорном процессе.

В беседах с дипломатами, работающими в Министерстве иностранных дел Республики Беларусь, в консульских службах, в представительствах международных организаций мы выяснили, что в данной профессиональной среде существует строгое правило: использовать цифровую информацию крайне осторожно и корректно. Это связано с тем, что она, как никакая другая, может навредить процессу международного взаимодействия, и даже принципиально изменить направление развития складывающихся отношений. Цифровая информация крайне однозначная, бескомпромиссная, неопровержимая, так как опирается на строгий и прозрачный математический расчет. В условиях сложного переговорного процесса, как утверждают специалисты, цифровая информация может использоваться только с целью убеждения в принятии конкретного политического решения.

По нашему мнению, обучение презентации цифровой информации будущим специалистов-международников является полноправным компонентом языковой подготовки специалиста в вузе. На факультете международных отношений БГУ обучение осуществляется с помощью комплекса упражнений, включающего строго дифференцированные по типу речевой задачи воздействия на слушающих упражнения.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Грицкевич Н. П., Минский государственный лингвистический университет

Новое понимание взаимоотношения языка и культуры нашло свое воплощение, целостное описание в рамках основных положений межкультурного подхода к обучению иностранным языкам. В основе межкультурного подхода, явившегося логическим продолжением культуроведческих подходов, лежит идея о необходимости подготовки изучающих иностранный язык к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации. В методической науке существуют многочисленные труды зарубежных исследователей, в которых разрабатываются идеи межкультурного обучения (E. Kwakernaak, G. Heinrich, H. J. Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoee, E. Oksaar и др.), а также работы отечественных исследователей, посвященные вопросам обучения иностранным языкам в рамках межкультурного подхода в школе (Н. Г. Соловьева, Г. А. Масликова), в языковом (И. И. Халеева, В. П. Фурманова, Н. В. Филиппова, Л. А. Гусейнова, И. В. Третьякова) и неязыковом (Г. В. Елизарова, О. В. Сыромясов, М. Г. Евдокимова, И. Л. Плужник) вузах.

Для реализации современной цели языкового образования преподавателю необходимо четко представлять условия и средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам. Мы считаем, что для овладения межкультурным общением необходимо обладать межкультурной компетенцией (МКК), которая не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка. Она присуща языковой личности, изучающей иностранный язык. Формирование МКК предполагает развитие такого качества языковой личности, которое позволяет ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности (Г. В. Елизарова).

Цель обучения иностранным языкам в языковом вузе формулируется не только как «обучение языку», но и как «обучение языку и культуре». В методической литературе сформулированы ряд принципов формирования межкультурной компетенции. По нашему мнению, подготовка специалистов в области межкультурной коммуникации в языковом вузе должна строиться на основе принципа познания и учета ценностных культурных универсалий (Г. В. Елизарова) и принципа культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков (В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова). Это объясняется тем, что в процессе межкультурной коммуникации возникают трудности, которые могут быть явными (объем значения, разница в речепотреблении, стилистические коннотации), так и неявными, скрытыми и поэтому более опасными.

Далее рассмотрим некоторые явные и неявные, скрытые культурно-языковые трудности, с которыми сталкиваются студенты — будущие специалисты в области межкультурной коммуникации при изучении темы «*Home*», на примере слов, являющимися культурными универсалиями и имеющими иноязычный эквивалент. Но реалии, обозначаемые ими, существенно различаются, то есть составляют фоновую лексику. Русское слово *дом* легко переводится на любой язык. Например, согласно словарным определениям, русское слово *дом* и английское *house* можно считать эквивалентными. Однако множество примеров из английского языка доказывают, что понятие, входящее в семантику русского слова *дом*, значительно шире, чем в английском слово *house*, оно включает в свою семантику любое здание, где живет и работает человек. Английское слово *house* — это дом, где вы живете, а не работаете. Дом, где вы работаете, — это *building*. Различаются различные типы домов (*types of buildings* — *block of flats, detached house, semi-detached house, condominium, mansion, etc.*).

В английском языке есть много пословиц и поговорок со словом *home*, обозначающих дом как домашний очаг, семью, живущих вместе людей: *An Englishman's home is his castle; Home sweet Home, East or West home is best, Men make houses, women make homes*. Кроме того в английской разговорной речи употребляется идиоматическое выражение *home from home* (например, *We try to make it a home from home for our guests*. — Мы стараемся, чтобы посетители чувствовали себя здесь как дома). Сопоставительный анализ показывает, что своеобразие языковых традиций употребления слов аналогичных или близких тематических разрядов в качестве компонентов пословиц и поговорок есть яркое проявление национального лингвистического своеобразия.

Однако даже если проанализировать те ситуации, в которых *дом* и *house* совпадают по семантике, и поэтому должны быть эквивалентными и легко переводимы, необходимо учитывать различие культур на уровне представлений о реальных предметах и понятий о них. Иными словами, понятие, выражаемое русским словом *дом* и английским словом *house*, — это разные вещи, определяемые разными культурами, различные виды жилища, имеющие разную социальную и культурную структуру. Неудивительно, что русские и англичане не могут понять друг друга: слово *cottage* в русском языке используется по отношению к двух-трехэтажным домам, в которых живут «новые русские». В английском языке *cottage* может обозначать маленький (преимущественно одноэтажный) дом-жилище крестьянина, а также небольшую летнюю дачу в курортном районе или деревне. Кроме того, в английском языке существует идиоматическое выражение *love in a cottage*, которое соответствует в русском языке с *милым рай* и *в шалаше*.

Для успешной межкультурной и межкузыковой коммуникации недостаточно усвоить языковые закономерности, но необходимо овладеть фоновыми знаниями иноязычной культуры, иметь представление о национально-культурных особенностях народа-носителя языка.

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ В ЯЗЫКЕ

Дворникова Т. М., Белорусский государственный университет

Знание социокультурного, идеологического компонента чрезвычайно важно для изучающих иностранные языки, для правильной и эффективной речевой коммуникации. Без наличия такого компонента межкультурная коммуникация не происходит, а имеет место конфликт культур. Политкорректность призвана способствовать смягчению существующих или возникающих в процессе межкультурной коммуникации различий.

Понятие политкорректности исходит от англ. *«politically correct»* — соответствующий установленным правилам, политически правильный или в иной интерпретации «соответствующий установленным правилам». В основе политкорректности лежит желание «отредактировать» все языковые единицы и высказывания, которые в той или иной степени могли бы рассматриваться оскорбительными с точки зрения определенных социальных групп, выделяемых по признаку расы, пола, возраста, вероисповедания, сексуальной ориентации. Сама идея политкорректности представляется нам весьма положительным явлением в языке. Ведь она стремится подобрать нейтральные или положительные эвфемизмы взамен тех, которые задевают чувства и достоинства человека, ущемляют его права, а порой звучат просто бестактно.

Это движение зародилось в США еще в 1970-е гг. в ходе борьбы с «дискриминационной» лексикой по отношению к национальным и этническим меньшинствам. Примером подобной политкорректности является состоявшееся в США общественное признание недопустимости названия чернокожих американцев «неграми» (*«Negroes»*). Нормативными в настоящее время являются другие обозначения как для темнокожего, так и для коренного населения Америки.

Negro — black — African-American — Afro-American (афроамериканец) *Indian — indigenous person — Native American* (коренной американец)

За последние 10—15 лет понятие политкорректности нашло немало сторонников среди представителей сексуальных меньшинств, различных религиозных конфессий, феминисток и др. социальных групп. В английском языке существует целый ряд лексических единиц, с помощью которых общество пытается избежать конфликтных ситуаций в процессе общения с представителями перечисленных выше социальных групп:

invalid, handicapped, disabled — physically challenged
retarded children — children with learning difficulties
poor — disadvantaged — economically disadvantaged
unemployed — unwaged
natives — indigenous population
foreigners — aliens, newcomers
foreign languages — modern languages

Исходя из соображений политкорректности произошли изменения в употреблении слов, прямо указывающих на половую принадлежность, например: *flight attendant-stewardess*, а также сложные слова с компонентом *-man*: *cameraman — camera operator; fireman — firefighter; policeman — police officer*. В дальнейшем компонент *-man* был заменен в некоторых лексических единицах на *-person*, например: *chairman — chairperson; congressman — congressperson; spokesman — spokesperson*.

Однако, в отчаянной борьбе американцев за свои права политкорректность была доведена до полного абсурда. Об этом свидетельствуют следующие единицы лексики:

biologically challenged, living impaired — dead

chronologically gifted — elderly

motivationally dispossessed — lazy

abundantly verbal — talkative

horizontally gifted — fat

spatially perplexed — drunk

differently brained — stupid

Писатель Джеймс Финн Гарнер в своей книге *«Politically Correct Bedtime Stories»* переписал всемирно известные сказки политически корректным языком. Вот некоторые из них: *«Little Red Riding Hood»*, *«The Emperor's New Clothes»*, *«The Three Codependent Goats Gruff»*, *«Cinderella»*, *«Goldilocks»*, *«Snow White»*, *«Chicken Little»*, *«The Frog Prince»*, *«Jack and the Beanstalk»*, *«The Pied Piper of Hamelin»*, *«The Three Little Pigs»*. Отрывок из всеми любимой сказки «Красная Шапочка» является ярким примером лингвистического абсурда политкорректности.

LITTLE RED RIDING HOOD

«... On her way to Grandma's house, Red Riding Hood was accosted by a Wolf, who asked her what was in her basket. She replied, «Some healthful snacks for my grandmother, who is certainly capable of taking care of herself as a mature adult.»

The Wolf said, «You know, my dear, it isn't safe for a little girl to walk through these woods alone.»

Red Riding Hood said, «I find your sexist remark offensive in the extreme, but I will ignore it because of your traditional status as an outcast from society, the stress of which has caused you to develop your own, entirely valid worldview. Now, if you'll excuse me, I must be on my way.»...

Языку, как отражению человеческого мышления, свойственно претерпевать различные изменения, связанные с развитием и преобразованием общества. Современный этап развития человечества свидетельствует о жесткой необходимости тесного сотрудничества в сфере экономики, торговли, энергетической безопасности и других. Такая необходимость привела к возникновению политкорректности в национальных языках. Как любое новое явление в языке, политкорректность пока не располагает точными правилами и нормами использования в речи и поэтому должна привлечь внимание лингвистов с целью разработки таких нормативов. Тогда абсурдные сказки останутся только выдуманном, а не воплощенном на практике материалом.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

Долидович О. В., Белорусский государственный университет

Темперамент — это биологический фундамент, на котором формируется личность. Он отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера. Как при обучении иностранному языку учитывать тип темперамента? Важно понимать, что нет темпераментов «плохих» и «хороших», «полезных» или «бесполезных» — это природная данность. Особенности темперамента сказываются и в учебных занятиях, и в трудовой деятельности ведь любой вид обучения, иностранному языку в том числе, требует от человека умения планировать время, определенной скорости темпа выполнения заданий, умения переключаться с одного вида задания на другое, концентрации внимания и т. д.

Большинство исследователей темперамента полагают, что тип темперамента влияет не столько на результативность деятельности (работы или обучения) личности, сколько на ее выбор способов исполнения деятельности. Иначе говоря, люди с разными типами темперамента могут каждый по-своему добиваться эффективного результата. Совокупность приемов работы, учебы, общения, характерных для того или иного человека называется индивидуальным стилем деятельности.

Что же можно рекомендовать в процессе обучения каждому из типов темперамента?

Сангвиник — это эмоционально стабильный экстраверт. Речевые реакции образуются быстро, речь громкая, выразительная, с правильными интонациями и ударениями, быстрая, уравновешенная. Говорит чаще всего спонтанно, импровизирует. Не любит однотипные речевые ситуации. Сангвиник быстро переключается с одного вида деятельности на другой, его работоспособность обычно высокая и не зависит от внешних и внутренних причин. Поэтому:

- материал должен быть разнообразным по содержанию, частые переходы от одного вида заданий к другому;

- при обучении чередовать небольшие дозы информации и краткосрочные этапы ее усвоения;

- для этого типа подходит частое и интенсивное общение;

- для самостоятельного (или индивидуального) изучения языка нужна сильная мотивация — для сангвиника необходимо живое общение, регулярная обратная связь (подсказки, замечания, оценки, мнения и т. д.).

Флегматик — эмоционально-стабильные интроверты. Речь медленная, спокойная, равномерная, без резко выраженных эмоций. Ему характерна подготовленность, продуманность реплик, завершенность, логичность, убедительность, наличие стратегии в речевой деятельности. Очень важное значение придает контрольным действиям. Выводы, к которым приходит, трудно поколебать. Характерны упорство и настойчивость в достижении цели. Тем не менее, для эффективной работы, ему требуются стабильные условия. Значит можно рекомендовать:

- поддерживать привычный ритм работы;
- чередовать длительные интервалы нагрузки и отдыха;
- в процессе обучения желательно растягивать во времени периоды усвоения информации,

выделяя в материале ключевые моменты и связь между ними, плавно переходя от простого к сложному, от темы к теме;

- задания лучше выполняет самостоятельно, подсказки и замечания только сбивают его.

Холерик — эмоционально неустойчивый экстраверт. Обладает быстрой страстной со сбивчивыми интонациями речью. Говорит чаще всего спонтанно, но не всегда последовательно. Предпочитает речевые ситуации, которые вызывают у него интерес. Реплики развернутые, но большей частью не завершенные. Работоспособность холерика высокая, но неустойчивая, переменчивость делает его трудно управляемым и непредсказуемым. Характерна нерегулярная учеба, «авральный» характер при подготовке к экзаменам, недооценка сложности заданий. Рекомендуется:

- цикличный характер обучения — чередовать периоды больших усилий и периоды спокойствия;
- совершенствовать свои навыки самоорганизации, регулярно работать с изучаемым материалом;

- четко осознать значимость ситуации и важности достижения успеха.

Меланхолик — эмоционально-лабильные интроверт. Обладает слабой неритмичной речью, стеснителен, необщителен, хотя его речь характеризуется подготовленностью и продуманностью. Вследствие неуверенности меланхолика, его речь теряет свою логичность и убедительность в новых неожиданных ситуациях. Меланхолик обладает хорошо развитой чувствительностью, интуицией, образно-эмоциональным мышлением, большим объемом произвольной памяти и произвольного внимания. Отличается неустойчивостью: с легкостью и быстротой как схватывает материал, так и забывает его. Условия эффективности:

- избегать любых отрицательных воздействий, стрессовых ситуаций, конфликтов; необходима спокойная обстановка, привычный круг контактов;
- очень восприимчив к одобрению или порицанию, поэтому недопустима неконструктивная критика в адрес меланхолика.

Для эффективного обучения иностранному языку необходимо постараться выявить тип темперамента студентов для построения стиля и темпа обучения, учитывать их индивидуально-типологические особенности и психодинамические свойства. При этом важно помнить, что человек с любым типом темперамента может успешно освоить иностранный язык.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПОНЕНТОВ СРАВНЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Дубинко С. А., Назарова Г. П., Белорусский государственный университет

Национально-культурная специфика определенной этнической общности проявляется, прежде всего, в различных видах деятельности, при этом «генетически исходной формой для всех видов деятельности, в том числе и «внутренних видов», является внешняя предметная деятельность. Внутренняя деятельность вторична, она формируется в процессе интериоризации внешней предметной деятельности.

Характерные черты предметной деятельности той или иной лингвокультурной общности находят отражение в различных компонентах духовной культуры, причем основным средством передачи этнокультурной информации является язык. Лингвистическое представление выступает как побочный источник осмысления реальности. Очень показательны в этом отношении сравнительные устойчивые обороты, которые представляют собой превращенную форму деятельности, характерную для данной общности, и вскрывают оценочные эталоны той или иной лингвокультурной общности.

Сравнительные устойчивые обороты уже привлекали внимание ученых. Такие обороты показывают, с одной стороны, общие характеристики жизни разных народов, а с другой — особенности их жизни и быта, отражающиеся в образном мышлении данного человеческого коллектива.

Поставив своей целью выявить национально-культурную специфику таких эталонов у носителей английского языка, мы провели анализ устойчивых сравнений типа *(as) + adjective + noun* в сопоставлении их с адекватными устойчивыми сравнениями русского языка. Мы разделили устойчивые обороты английского и русского языков на несколько семантических групп в зависимости от того, какой признак положен в основу сопоставления: сравнения, обозначающие физические характеристики человека, сравнения, отражающие физические характеристики предметов; сравне-

ния, отражающие черты характера людей и их умственные способности; сравнения, характеризующие состояние духа, настроение людей; сравнения, обозначающие цвет, оттенки, интенсивность света; сравнения, отражающие вкусовые характеристики веществ; сравнения, выражающие отношения между предметами. Анализ показал существенные различия в эталонах сравнения у носителей русского и английского языков. Эти различия детерминированы различиями двух культур (связаны с реалиями, характерными для жизни англичан и русских, историческими событиями, особенностями природных условий и традициями этих народов). Было выявлено также, что не все координаты обусловлены особенностями культуры, некоторые являются следствием языковых особенностей. Адъективные сравнительные обороты встречаются в русском языке значительно реже, чем в английском, в то время как глагольные компаративные фразеологические единицы по количеству составляют основу сравнительных оборотов русского языка. Экспрессивно-эмоциональная окрашенность компаративных фразеологических единиц приобретает не за счет употребления какой-нибудь специальной лексики в составе сравнительной группы (квалификатора), а за счет особого рода взаимоотношений между компонентами компаративных фразеологических единиц. У адъективных компаративных фразеологических единиц квалификатор выполняет только функцию усиления, поэтому для них характерна в большей степени тавтологичность их компонентов.

Семантической сплоченности сравнения и закреплению определенного эталона сравнения может содействовать явление рифмы или рифмических созвучий (*зол как сокол, as snug as a bug in a rug*). В ряде случаев одно и то же качество в английских сравнениях связывается с несколькими денотатами, например: *as hungry as a hunter (as a hawk, as a wolf), as slow as a snail (a tortoise)*. Очевидно, более частое соотнесение качеств *hungry, slow* с первым из упомянутых денотатов вызвано явлением аллитерации. Примерами сравнений, содержащих аллитерацию, могут служить: *as fit as a fiddle, as good as gold, as neat as a ninepence, as pretty as a picture*. Для русского языка это явление не стало сколько-нибудь примечательным. Некоторые сравнения основаны на каламбурной игре слов или на несовместимости понятий, выраженных лексическими компонентами, например: *as keen as mustard*. Это выражение основано на игре слов *keen «острый»* и *Keen's mustard «горчица Кина»* (по названию фирмы).

Таким образом, сопоставление английских устойчивых сравнений с соответствующими сравнениями русского языка позволяет сделать вывод о наличии в каждом языке определенной системы точек отсчета, через которые преломляется все дальнейшее формирование представлений у носителей соответствующих языков.

РАЗВИТИЕ ДИСКУРСНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Зинченко Я. Р., Белорусский государственный университет

В предлагаемом материале представлены размышления о содержании дискурсной компетенции, так как она сформулирована в рамках компетентно-деятельностного подхода. Развитие дискурсной компетенции является, на наш взгляд, одним из основных условий в обучении эффективному общению на иностранном языке. Под эффективным общением мы понимаем: 1) умение критически читать, видеть и слушать тексты; 2) умение создавать тексты и участвовать в устном иноязычном общении на общественно-политические темы; 3) понимать и «считывать» культурный контекст, в котором создаются письменные и/или устные тексты. Данный круг вопросов является сегодня актуальным для повышения качества образования в области преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях неязыкового профиля.

Основные положения деятельностного подхода в обучении иностранным языкам сформулированы в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (далее по тексту — «общеввропейские компетенции»).

Общеввропейские компетенции представляют собой рамочный документ, устанавливающий этапы и содержание обучения иностранным языкам в зависимости от потребностей обучающихся. Кроме того, в компетенциях предлагается унифицированные общеввропейские требования к уровням владения иностранными языками. Однако предполагается, что содержание обучения определяется в зависимости от образовательной политики, ресурсов образовательного учреждения и существующего общественного и индивидуального спроса.

Изучение документа позволило сделать вывод, что специфика деятельностного подхода к обучению иностранным языкам заключается в фокусировке внимания на формировании языковых и коммуникативных компетенций, развитии стратегий применения компетенций в определенных ситуациях общения. Различают общие и коммуникативные компетенции, которые подразделяются на ряд частных компетенций. Так, дискурсная компетенция включена в прагматическую. Прагматическая компетенция, наряду с лингвистической и социолингвистической, включена в коммуникативную компетенцию.

Дискурс в рамках деятельностного подхода понимается как последовательность высказывания (*sequence or discourse*), образующих текст, единицу более высокого порядка: «Текст — это

связная последовательность устных и/или письменных высказываний (дискурс), порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи» (сравните, например, с англоязычным изданием). В такой его трактовке, дискурс может быть понят и как отдельно взятое предложение, и как текст (имеющий функцию и цель, специфические языковые средства), создаваемый и циркулирующий в определенной сфере общения. Тексты — участники процесса обмена информацией, который определяется как «*интеракция*».

В разделе, посвященном описанию прагматической компетенции (подраздел 5.2.3) мы находим две ее составляющие — дискурса и функциональная компетенции. Дискурсная компетенция определяется в этой связи как «знание правил построения высказываний, их объединения в текст».

При более детальном знакомстве с описанием содержания компетенции выясняется, что под знаниями правил подразумевается разнообразное знание. В частности, знание формальных критериев определения текста как языкового знака (напр., целостность, связность, функция), знание правил логико-мыслительного построения высказываний (напр., логика и логическое структурирование текста, связанных с топи́ком и тематикой общения), экстралингвистических условий (цели воздействия на собеседников, стиль и регистр общения). Построение текстов выделяется особо, так как предполагает овладение определенными текстовыми жанрами, что пересекается также с развитием и лингвистической и социолингвистической компетенцией, так как текстовые конвенции будут отличаться друг от друга.

На основании изучения описания дискурсной компетенции как она сформулирована и описана в рамках деятельностного подхода обучения иностранным языкам, мы пришли к следующим **выводам**. Компетенция дискурса может быть интерпретирована как знание о функционально-структурном содержании текстов, которое включает нормы и правила создания и оформления текстов, стилистические и языковые особенности, логическое структурирование, знание ситуаций общения и пр. Второй составляющей компетенции является умение распознавать данное содержание, адаптироваться к ситуации и корректно строить тексты, участвовать в дискуссиях.

Следовательно, развитие компетенции дискурса или дискурсной компетенции должно включать комплекс методов, направленных на развитие знаний и умений работать и продуцировать не только письменные тексты, но участвовать в устных многосторонних дискуссиях. (напр., формат дебатов, ток-шоу, круглого стола и пр.). Так, развитие дискурсной компетенции — это знание не только текстовых конвенций, правил и процедур, но также и умение делать адекватный выбор языковых средств в различных ситуациях общения и, в зависимости от предлагаемого формата общения или текстового жанра.

РАСШИРЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСКУРСНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Маркович А. А., Белорусский государственный университет

Должно ли отличаться ли преподавание иностранного языка в неязыковом вузе от преподавания иностранного языка в школе? «Определенно, да», — надеется первокурсник. Конечно, курс иностранного языка для специальных целей или для профессиональной деятельности тематически отличается от школьного. Однако виды речевой деятельности ограничивают нас тем же чтением, письмом, говорением, аудированием. «Что уже делали в школе», — разочарованно думает студент.

Университетский курс иностранного языка, разработанный в рамках дискурсивного подхода, может предложить не только отличающуюся от школьной тематику, но и *форматы* коммуникативной деятельности, которыми в школе не занимались, тем самым, расширяя коммуникативные горизонты студента, подготавливая его к дальнейшей учебной деятельности на старших курсах.

Дискурсивный подход, вышедший из лингвистики дискурса, рассматривает коммуникативную деятельность в событийном аспекте с учетом социальных характеристик адресата (аудитории) и адресанта, контекста и целей их деятельности. Его применение предполагает изучение форматно-жанровых характеристик финального события-мероприятия (*event*), планируемого в рамках изучаемой темы, и построение работы студентов с целевой установкой на подготовку конечного комплексного коммуникативного продукта, необходимого для организации и проведения этого события-мероприятия.

В конце изучения темы возможно проведение *презентации, круглого стола, учебной пресс-конференции, постер-презентации*. Например, если планируется проведение постер-презентации, то, во-первых, студенты знакомятся с ее форматом: узнают, когда и при каких условиях, она проводится, знакомятся ее структурой и видами оформления, изучают коммуникативные приемы, взаимодействия с аудиторией, характерные для удачных постер-презентаций. Во-вторых, изучают постер как жанр, его структурные и коммуникативные характеристики. Ознакомление с новым форматом или же детализированное изучение уже известного формата происходит в течение работы над изучаемой темой.

При подготовке к организуемому на уроке событию-мероприятию, целесообразно использовать ряда техник. Так, составление *вокабулярной карты (vocabulary mapping)* и постоянное ее расширение в ходе работы над темой, выделяя тематически важную лексику, связанную с предметом

общения, субъектами, вовлеченными в деятельность в рамках темы, их атрибутивными характеристиками, характером, видами и местом деятельности, помогает студенту составить свой тематический мини-тезаурус, который будет использован в презентации.

Составление «*диаграммы, графически выражающей идеи*» (*mind mapping*) полезно для развития навыков структурирования и классификации идей, изучения организации информации, которая будет использована в постер-презентации. Составление *когнитивной карты текста*, помогает проанализировать и представить иерархическую организацию содержания, что служит базой для развития умения интерпретации, применения навыка выделения ключевых слов, базой данных для расширения вокабулярной карты. Вспомогательным для составления карт различного типа является знание особенностей представления данных в виде *таблиц и диаграмм* различных типов, что также предлагается студентам для изучения.

Сбор данных, которые будут представляться, можно проводить в ходе *опроса группы, учебной фокус-группы, интервьюирования специалистов, поиска информации по ключевым словам*, в ходе изучающего чтения предлагаемых текстов. При выявлении проблемы и для поиска ее решений возможно применение техники «*мозгового штурма*» (*brainstorming*).

Написание *эссе (opinion-essay)*, статьи, текста доклада дает детальное представление личное видения ситуации. Вспомогательными для этих жанров является знание правил аргументации, типов и техник аргументации.

В свою очередь, внимание к адресанту и взаимодействию с аудиторией, развивается при составлении речевого портрета адресанта, который позволяет проанализировать коммуникативную деятельность говорящего или автора текста, выявить сильные и слабые стороны, и в результате развить навыки адаптации конечного коммуникативного продукта под конкретную аудиторию.

Таким образом, ознакомление студентов с новыми форматами общения и аналитическими техниками, детальное изучение их характеристик и практическое их применение, представляется нам важным элементом университетского иноязычного образования студентов неязыковых гуманитарных специальностей. А использование дискурсного подхода в преподавании иностранного языка может внести свой вклад в расширение коммуникативной компетенции студента.

ТЕКСТЫ АНЕКДОТОВ КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ О ЯЗЫКЕ, КУЛЬТУРЕ И МЕНТАЛИТЕТЕ НАРОДА СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Плацинская Т. З., Шиманский В. И., Международный университет «МИТСО»

На любом этапе преподавания иностранного языка неотъемлемым компонентом являются разнообразные текстовые материалы, которые можно использовать для решения тех или иных коммуникативных задач. Именно разные виды текстов дают возможность развивать все виды речевой деятельности как одинаково важные составные части обучения иноязычному общению. Выбор подходящих текстов представляет собой одну из важнейших проблем, которые необходимо решить, приступая к их презентации в учебном процессе, чтобы добиться наиболее эффективного результата. Подбор наиболее подходящего материала определяется многими факторами, которые обязательно необходимо учитывать. В зависимости от конкретных обстоятельств и поставленных задач могут быть использованы всевозможные виды текстов, главное, чтобы они позволяли кратчайшим и наиболее эффективным путем добиваться поставленных коммуникативных задач.

Мы хотели бы остановиться на совершенно специфических видах текстов, которые довольно продуктивно можно использовать в преподавании иностранного языка. Речь идет об анекдотах и шутках, которые, будучи самой короткой повествовательной формой, могут весьма успешно и эффективно с многих точек зрения использоваться на занятиях по иностранному языку. Как известно, анекдоты содержат много информации о стране и ее обитателях, особенностях менталитета народа, а также о сложившихся стереотипах в отношении тех или иных стран и народов. В этой связи следует отметить, что анекдоты представляют определенный интерес в преподавании страноведческих аспектов языка при рассмотрении тех или иных реалий в общественно-историческом контексте.

Анекдоты обычно представляют собой очень краткие тексты, зачастую в форме диалога, заканчивающиеся смысловой кульминацией, что придает им определенную привлекательность для использования на занятиях по иностранному языку. Наряду с другими литературными формами они имеют целый ряд преимуществ: за непродолжительный отрезок времени его можно прочитать, интерпретировать, проанализировать некоторые типичные грамматические структуры и т. д.

Анекдоты можно использовать для введения новой темы, для тренировки грамматики и орфографии, для закрепления лексики, для написания диктантов и сочинений, на заключительном этапе прохождения той или иной темы.

Используя тексты анекдотов можно довольно успешно формировать все виды речевой деятельности. Вот несколько наиболее подходящих примеров:

Для развития навыков чтения можно предложить студентам прочитать его по ролям, предложить анекдоты на карточках с выделенными ключевыми словами, при этом можно организовать

работу в парах. Можно разрезать текст анекдота на отдельные части и попросить студентов составить его в необходимой последовательности.

Для развития навыков письменной речи можно предложить следующие задания: написать текст анекдота на доске, заполнить пропуски (вставить подходящие по смыслу модальные глаголы, предлоги, артикли, окончания и т. д.), разработать сценарий и организовать ролевую игру.

Для формирования навыков аудирования можно просто-напросто рассказать понравившийся анекдот, поскольку он хорошо вписывается в ситуацию общения, можно подготовить аудиозапись анекдота и прослушать на занятии, предварительно поставив перед студентами определенные задачи.

Для развития навыков говорения их можно преобразовать в обычные рассказы, стихи и т. д., организовать конкурс на лучшего рассказчика анекдотов, ибо восприятие анекдота, как известно, на 80 % зависит от искусства рассказчика. Анекдоты в форме диалога можно инсценировать. Можно подготовить рисунки, коллажи. Как известно, игровые элементы способствуют лучшему усвоению материала.

Кроме того, анекдот является одним из поводов для улыбки и смеха, что само по себе уже имеет много положительных моментов. Юмор и смех на занятиях по иностранному языку повышают учебную мотивацию, способствуют творчеству и активности студентов, служат созданию непринужденной атмосферы общения на занятии, стимулируют и доставляют эмоциональное удовольствие, а, как известно, положительные эмоции в значительной мере благоприятно воздействуют на процесс восприятия и усвоения материала. При этом при выборе анекдотов, которые можно было бы использовать на занятиях, требуется некоторая осторожность. Не все шутки и анекдоты уместны для использования в учебном процессе, так как они иногда содержат темы и категории, которые мы вообще не имеем права обсуждать на занятиях. Прежде всего, это касается пошлых анекдотов, которыми изобилует интернет, анекдотов о всевозможных сексуальных извращениях, анекдотов, унижающих людей другой национальности, традиций и религиозных убеждений, анекдотов о физических недостатках и болезнях людей и т. д. Кроме того, неправильным будет использовать в учебном процессе анекдоты из определенной профессиональной сферы и непонятные без определенных профессиональных знаний остальным людям. Избегать следует также анекдотов о выдающихся людях, как нашей страны, так и других стран.

КУЛЬТУРАЛАГІЧНЫЯ ЛАКУНЫ Ў МІЖКУЛЬТУРНАЙ КАМУНІКАЦЫІ

Савіцкая І. І., Беларускае дзяржаўнае ўніверсітэт

Эквівалентнасць слоў, паняццяў, рэалій — з’ява ўмоўная, паколькі поўная эквівалентнасць можа існаваць толькі на ўзроўні рэальнага свету. Паняцці ж пра адны і тыя ж (эквівалентныя) прадметы і з’явы рэчаіснасці ў розных мовах адрозныя, таму што будуюцца на розных уяўленнях у нацыянальна адрозных свядомасцях. Універсальнае і спецыфічнае ў мове выяўляюць лінгвістычныя і культуралагічныя лакуны. **Лінгвістычныя лакуны** з’яўляюцца фактарамі мовы, а **культуралагічныя** — фактарамі як мовы, так і цывільзацыі. Лінгвістычныя лакуны ў міжкультурнай камунікацыі уяўляюць меншую цяжкасць, чым культуралагічныя: лінгвістычныя лакуны характарызуюцца адсутнасцю эквівалентаў у адной мове або семантычнай неадпаведнасцю (аднаму нямецкаму слову *das Schneegestöber* адпавядаюць беларускія *завіруха, буран, завея*), а культуралагічныя лакуны характарызуюць этнакультурныя асаблівасці мовы і адрозную экстралінгвістычную рэчаіснасць. Напрыклад, да культуралагічных лакун можна аднесці:

— безэквівалентныя словы, этнаграфічнай прыметай якіх рэалій з’яўляецца адсутнасць рэчы або з’явы ў побыце аднаго народа і наяўнасць іх у другога;

— геаграфічныя рэаліі: назвы краін, тэрытарыяльных частак, гарадоў;

— антрапонімы — імёны славетных людзей;

— рэаліі культуры: літаратурныя рухі, музычныя напрамкі, рэаліі адукацыі і рэлігіі і інш.

У прыватнасці, культуралагічнымі лакунамі з’яўляюцца:

1. Экзатычная лексіка. Экзатычнымі называюцца такія моўныя адзінкі, якія адлюстроўваюць культурна-бытавыя рэаліі пэўнага народа, цалкам адсутныя ў культуры іншых народаў. У першую чаргу да іх адносяцца тапонімы і антрапонімы, назвы нацыянальных грашовых адзінак, прадметаў адзення, страў, прадметаў бытавога ужытку. Параўнаем, напрыклад: **бел.** *Калі ўлез ў дугу, не кажы: не магу; Каб панам панаваць, трэба мужыкоў муштравачь; Голад не дзядзіна, з’ясі і крадзена; Чым за морам віно піць, лепш з Ёўмана вадзіць; рус.* *Ехать в Тулу со своим самоваром; Бить баклуши, морить лясью; При царе Горохе; Копейка рубль бережет; англ.* *To carry coals to Newcastle* (цягаць вугаль у Ньюкасл); *In for a penny, in for a pound* (як ўзяўся за пені, ідзі і за фунт); *When Queen Anne was alive* (Пры каралеве Анне); **ням.** *Ausgehen wie das Hornberger Schliessen* («заканчваюцца як хорнбергскае стрэльбішча»; у аснове ўнутранай формы ляжыць легенда пра беспаспяховую спробу наладзіць салют у гонар прыбыцця курфюрста ў Хорнберг); *Tante-Emma-Laden* («крама цёткі Эмы» — невялікая крама); *Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert* (нем.) (Калі не цаніць пфеніг, тады і талера не ацэніш).

2. Фонавая лексіка. Гэта моўныя адзінкі, якія называюць фармальна агульныя, але семантычна неадэкватныя для некалькіх моў паняцці. Прычынай сэнсавай нятоеснасці выступаюць адрозненні будовы, арганізацыі і выкарыстання адпаведных дэнагатаў ў жыццядзейнасці розных народаў. Так, напрыклад, значнае месца ў жыцці кожнага англічаніна займае **спорт**. Менавіта англійская мова з'яўляецца крыніцай ўтварэння шэрагу спартыўных тэрмінаў, у тым ліку і агульнага родавага паняцця спорт. Гэта нацыянальная асаблівасць знайшла сваё ўвасабленне і ў народнай афарыстыцы: *When the sport is the merriest it is the time to give up* (Кідаць займацца спортам трэба, пакуль ён яшчэ ў радасць); *Lookers-on see most of the game* (Гледачы бачаць большую частку гульні, што эквівалентна беларускай ідыёме збоку бачна лепш) і г. д. Практычна неўласцівыя як форма правядзення часу беларускаму сяляніну, спорт, натуральна, не становіцца крыніцай вобразаў і ў прыказках нашага народа. Вызначальнае ж месца ў афарыстыцы беларусаў займае працоўная тэматыка. Пры гэтым ў адзін асацыятыўны рад аб'ядноўваюцца паняцці **праца — хлеб — жыццё**. Параўнаем, напрыклад, **англ.** *The race is by running* (Крос выйграе той, хто бяжыць) і **бел.** *Хо-чаш есці калачы, дык не сядзі на пачы; англ.* *Life is not all beer and skeetles* (Жыццё не толькі піва і кеглі) і **бел.** *Жыццё пражыць — не поле перайсці; англ.* *Put your trust in God but keep your powder* (У Бога вер, а порах трымай сухім) і **бел.** *Богу багаваць, а нам працаваць; англ.* *He that will thrive, Must rise at five* (Хто хоча поспеху, павінен устаць у пяць) і **бел.** *Хто рана ўстае, у таго хлеба стае*.

3. Канататыўная лексіка. З'яўляючыся тоеснымі ў прадметна-намінацыйным плане, сэнсава эквівалентныя лексемы могуць уключацца ў кожнай асобнай мове ў розныя асацыятыўныя рады і суправаджацца неаднолькавай, часам супрацьлеглай ацэнкай. Яскравай ілюстрацыяй такога разыходжання з'яўляецца англмоўная прыказка *A rolling stones gathers no moss* (Камень, які коціцца, не абрастае імхом). Яе англійская і шатландская версіі маюць супрацьлеглыя значэнні, у залежнасці ад рознага тлумачэння слоў *rolling* і *moss*. Так, у англійскай версіі гэта выслоўе тлумачыцца як «нявязаны чалавек (вандрунік, бадзяга) не збірае багачы» і мае адмоўную канататыю. У сьведомасці шатландаў яно набывае адваротную пазытыўную ацэнку і асэнсоўваецца як «чалавек са свежым розумам і духам, знаходзячыся ў пастаянным актыўным пошуку, не зарастае духоўным імхом (лянотай, абывакасцю і г. д.)».

Такім чынам, кожная лінгвакультурная супольнасць выбірае для перадачы аднаго і таго ж або блізкага сэнсу ўласныя, нацыянальныя сістэмы вобразаў, якія эксплікуюць (выражаюць) нацыянальна-культурны каларыт. Менавіта гэты каларыт прадвызначае выбар моўных сродкаў, пакладзеных ў аснову пэўнага мастацкага вобраза парэміі, і абумоўлівае спосабы і шляхі інтэрпрэтацыі ўжытых вобразаў.

ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ КАК ВИД ВЗАИМОДЕВИЯ СУБЪЕКТОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В МЕЖДУНАРОДНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Туркина О. А., Белорусский государственный университет

Обучение будущих специалистов в области международных отношений подразумевает формирование профессиональной компетенции в вопросах, связанных с теоретическим осмыслением понятия конфликта и применения полученных знаний в профессиональной деятельности. В нынешних условиях нарастающей напряженности между некоторыми государствами, данная проблема приобретает огромное значение. Политический конфликт — это такой тип взаимодействия, непременным условием которого являются представления субъектов о самих себе (своих мотивах, целях, ценностях и т. д.), социальной среде, в которой происходит конфликт. Именно вышеперечисленные компоненты формируют в сознании субъектов конфликта определенные образы, которые могут быть отличны от объективной реальности и которые непосредственно определяют поведение участников в условиях конфликта. Самым важным в данной трактовке политического конфликта является не перечень ресурсов (материальных и духовных), из-за которых происходит столкновение субъектов политики, не они сами, представляющие, как правило, социально-экономические группы, а их представления о самих себе и друг друге, об условиях, в которых разворачивается конфликт.

Одним из наиболее удачных определений политического конфликта является определение, которое дает «Политологический словарь»: «Политический конфликт — это столкновение субъектов политики в их взаимном стремлении реализовать свои интересы и цели, связанные, прежде всего с достижением власти или ее перераспределением, а также с изменением их политического статуса в обществе». Здесь, по мнению Глуховой, источником конфликта являются социально-экономические противоречия, которые обостряются в противоречиях присущи любому обществу.

Типология политических конфликтов. Любой тип конфликта, включая его генезис, формы вызревания или развертывания определен внешней средой, т. е. тем или иным типом общества, разные типы общества генерируют разные типы конфликтов.

Выделение идеально-типических моделей общественных явлений, впервые использованных М. Вебером для анализа значимых общественных феноменов, и сейчас служат научным инструментом макросоциологического анализа.

Оптимальным критерием для классификации и типологии политических конфликтов являются уровень и характер развития социальных отношений того или иного общества.

Первый тип политических конфликтов — это *государственно-правовые конфликты*. Это институализированные, преимущественно рациональные, публичные политические конфликты, возникновение которых запрограммировано самой системой. Тогда, когда такие конфликты протекают в правовых рамках, они не разрушают, а укрепляют систему, выполняя по отношению к обществу и к политической системе конструктивную функцию.

Второй тип политических конфликтов — *статусно-ролевые конфликты*. Статусно-ролевая структура политической сферы иерархична. Различные группы, институты власти, индивиды занимают в ней различные ступеньки, которые обладают различными возможностями влиять на политику.

Любая система политических статусов (по отношению к власти) и ролей, во-первых, внутренне потенциально конфликтна, во-вторых, динамична.

Третий тип политических конфликтов — конфликты политических культур. Под *политической культурой* понимают те элементы и феномены общественного сознания и духовной культуры той или иной страны, которые связаны с общественно-политическими институтами и политическими процессами и оказывают значительное влияние на формы, формирование и развитие государственных и политических институтов, которые придают значимость и направление политическому процессу в целом.

Культурная составляющая есть в любом типе конфликтов. Конфликт возникает тогда, когда возникает столкновение политических культур. *Политическая культура* представляет собой смыслообразующую совокупность способов политической жизни, сложившуюся и эволюционирующую на основе исторического опыта субъектов социальных отношений и деятельности.

Таким образом, многообразие и сложность конфликтов, в которые вовлечены субъекты политики и дипломатических отношений, требуют от них глубокого понимания природы конфликта как неотъемлемой черты их профессиональной деятельности, а также поиски наиболее эффективных путей его разрешения.

ПРИНЦИПЫ ДИСКУРСНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Ухванова-Шмыгова И. Ф., Белорусский государственный университет

Время неизбежно диктует свои подходы к процессу преподавания иностранного языка в вузе. Значительную роль в выборе новых подходов играет факт развития базовых для методики преподавания иностранного языка дисциплин — педагогики, психологии, лингвистики. В свое время решающим для методики преподавания иностранного языка стала теория речевой деятельности, рожденная на стыке психологии и лингвистики. Именно она определила стратегию преподавания иностранного языка второй половины прошлого столетия, введя в оборот методической науки определенное множество частных методик и целый ряд приемов обучения, оптимальность использования которых сразу же стала очевидной. С учетом *деятельностного подхода* получили развитие и такие общепризнанные сегодня подходы как *профессионально ориентированный, личностно-ориентированный, компетентностный*.

Сегодня мы говорим о внедрении еще одного подхода — дискурсного, который получает свое осмысление благодаря развитию *лингвистики дискурса*. Суть этого лингвистического направления в том, чтобы перевести акцент с изучения языка на изучение коммуникации, которая понимается не только как речевая деятельность (аудирование, говорение, чтение, письмо, переводческая деятельность), но и как событийный ряд. События порождаются в социальных контекстах, но, главное, осмысливаются в этих контекстах и, благодаря им, что часто происходит для коммуниканта бессознательно (учет возраста, пола, религиозной или этнической принадлежности, типа личности, профессии, статуса, ценностной ориентации и многое другое). Соответственно, одна и та же тема разговора становится событием разного рода, а значит «одевается» в разные форматы, жанры, словарь, речевые обороты, синтаксис. Именно событие меняет специфику развития темы, да и самих коммуникантов, формируя их отношения и информационный ряд общения.

В контексте обучения иноязычному общению обучение с опорой исключительно на информационный (тематический) ряд без опоры на вариативность интерактивной стороны общения (жанрово-форматные характеристики общения, эксклюзивность ситуации общения: набора коммуникантов с разными установками, отношением друг к другу и характеристиками, что необходимо уметь распознавать), безусловно, снижает качество нашей работы. Оказавшись за пределами учебного класса, студент не в состоянии активно взаимодействовать в иноязычной среде. Впрочем, часто он также может оказаться неэффективным коммуникантом и в среде, говорящей на родном языке, если не видит, что любое сообщество являет собой встречу многих культур.

Работая в русле дискурсного подхода, нами осмыслено восемь его ключевых положений или принципов:

- 1) *принцип соблюдения баланса* между контентными (информация) и контекстными (интеракция) составляющими учебного процесса;
- 2) *принцип преемственности*, предполагающий постоянный пересмотр (актуальную инвентаризацию) общего объема учебного материала (его контентной и контекстной сторон), а значит выстраивание иерархии значимостей каждой в каждом конкретном случае учебного взаимодействия;
- 3) *принцип избыточности материала и эксклюзивности процесса обучения*, предполагает включение в учебный процесс потенциально-значимой информации для реализации возможности выбора (собрать обучающемуся свой словарь, свое текстовое наполнение тем, др.) и накопление своего опыта общения (стилистического разнообразного);
- 4) *принцип целостности* процесса обучения (единства всех составляющих) помогает увидеть процесс обучения иноязычному общению как постоянно растущий «снежный ком»: тематический ряд с учетом вариативности его развития (предмет обучения) и формы его вербализации (языковой ряд с учетом вариативности текстовой опоры) не самозначимы, а контекстны и соподчинены форматам, жанрам, ситуациям общения. Разрушить последнее — это то же самое, что лишить снежный ком холодной среды. Работа с каждой новой темой уже имеет основание для совершенствования. Не совсем усвоенное на ранних этапах усвоится на последующих. Важен процесс и среда. Темы и вербальный ряд меняются, а форматы, жанры ситуации выстраиваются в определенную систему взаимодействия коммуникантов, всегда остающуюся открытой. Контексты глобальны, и это обстоятельство дает возможность переноса знаний из среды одного языка в другой. Студенты обретают опыт общения в рамках этой системы и видят, как ее развитие делает их зрелыми коммуникантами. Совершенствование знаний аспектов языка (основа для вербализации) как и более глубокое проникновение в тематику (основа для порождения смыслов) добавляют степень свободы взаимодействия, не решая ключевой составляющей события — самого взаимодействия с учетом видения кто ты, с кем, где, когда, зачем. Принцип целостности не исключает корректировку «слабых» мест обучаемого, но главное, чтобы корректировка не заменяла само общение (чтобы последнее не подменяло первое);
- 5) *принцип соучастия в (коммуникативной) деятельности*, предполагающий позитивное саморазвитие не только личности, но и коллектива обучающихся, основанный на встречной позитивной оценке любого реального участника в порождаемом событии (ибо цель — обретение опыта участия) и последующей рефлексии каждого о его реализации (итоговая оценка включает на равных основаниях не только качество участия, но и качество рефлексии);
- 6) *принцип современности или социальной актуальности*, предполагающий умение учителя распознавать актуальное и быть готовым не только учить, но и учиться, в том числе и у обучаемого;
- 7) *принцип терминологической совместимости*, предполагающий следование установке «Ничего нет практичнее хорошей теории», что означает понимание обучающим и обучаемыми ключевых установочных принципов избранного подхода, с целью актуализации единства между преподавателем и студентами для достижения оптимального результата;
- 8) *принцип равных возможностей обучающихся*, что позволяет (в случаях устойчивой мотивации к изучению иностранного языка) отказаться от формирования учебных групп исключительно на основании уровня владения языком.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА СУБЪЕКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Фоменок Е. Г., Белорусский государственный университет

Языковую картину мира можно охарактеризовать как определенный продукт фиксации национально-культурного наследия в сознании, который реализуется в результате взаимодействия мышления, действительности и языка. Успешность в формировании «языковой картины мира» у субъектов межкультурной коммуникации зависит от степени готовности «когнитивного (тезаурусного) уровня языковой личности», т.е. от фоновых знаний. Единицами когнитивного пространства являются ментальные образования, осуществляющие категоризацию действительности — это, прежде всего, концепты и фреймы.

Концепты — основные структурные единицы языковой картины мира. Существует три основных подхода к пониманию концепта: лингвистический, когнитивный, культурологический: — лингвистический подход: представители данного направления понимают концепт как весь потенциал значения слова вместе с его коннотативным элементом; — когнитивный подход: приверженцы данного подхода относят концепт к явлениям ментального характера, к мыслительным явлениям, определяя его как глобальную мыслительную единицу; — культурологический подход: представители этого подхода трактуют концепт как основную ячейку культуры в ментальном мире человека.

Под концептом мы будем понимать культурно маркированную и мировоззренчески ориентированную смысловую единицу, являющуюся продуктом коллективного мышления, хранящуюся в сознании языковой личности и объективированную рядом языковых средств. В процессе позна-

ния информация об окружающей действительности обобщается (концептуализируется) до уровня концепта. В виде концепта она хранится в сознании индивида, а его объективация происходит посредством редукции сложного ментального образования до упрощенного конкретного смысла в каждом акте общения и номинации.

Ряд исследователей (Ю. С. Степанов и др.) выделяют три «слоя» концепта: — основной, актуальный признак (как средство понимания и общения, используемое всеми или большинством носителей языка); — один или несколько дополнительных признаков, являющихся актуальными лишь для отдельных групп языковых личностей; — внутреннюю форму (этимологию концепта).

В исследовании способов репрезентации концепта Г. Г. Слышкин и некоторые другие ученые выдвигают ряд важных для изучения языковой объективации концепта положений: — на протяжении существования концепта совокупность способов его языкового выражения может в различной степени меняться; — способы апелляции к одному концепту в различных культурах различны; — чем многообразнее потенциал знакового выражения концепта, тем более древним является этот концепт и тем выше его ценностная значимость в рамках данного языкового коллектива.

Языковая репрезентация или объективация концепта осуществляется на различных уровнях языка и с помощью целой парадигмы средств. Это могут быть готовые лексемы и фразеологические сочетания; свободные словосочетания; структурные и позиционные схемы предложений, несущие типовые пропозиции (синтаксические концепты); тексты и совокупности текстов (при необходимости экспликации или обсуждения содержания сложных, абстрактных или индивидуально-авторских концептов).

Задача преподавателя — познакомить студентов с понятийной составляющей и ценностной ориентацией концепта, неразрывно связанных между собой, а также с периферийными элементами, которыми концепт «обрастает» в процессе своего существования в сознании языковой общности в целом и носителя языка в частности. Необходимо организовать работу обучающихся над изучением способов репрезентации концепта с помощью языковых средств и анализа взаимодействия концепта как системы с другими концептами (сюда относят переносные и фразеологические значения, паремии и соответствующие им ассоциативные связи).

Еще одной структурной единицей языковой картины мира являются фреймы. Фрейм представляет собой репрезентацию вербализуемого смысла через соотнесенную с ним в языковом тезаурусе единицу или структуру, и является частью упорядоченной системы опыта отражения сознанием реальной действительности. Упорядоченность данного отдельного опыта фиксируется в языковом сознании носителей языка определенным стереотипным набором смысловых компонентов понятия или ситуации, отраженным в структуре фрейма (совокупность его смысловых узлов) и в компонентах семантической структуры соотносимой с фреймом единицы языка. Стереотипная ситуация является набором составляющих план ее содержания смысловых компонентов фрейма.

Фреймы подразделяют на: ассоциативные — знания эстетических вкусов носителей языка; лингвистические — собственно языковые знания коммуникантов; филологические — «литературные знания»; культурологические — знание культуры страны изучаемого языка; прагматические — знания персональных особенностей языковой личности.

Овладевание необходимым объемом фоновых знаний, формирующих концептуальную картину мира инофона, может осуществляться путем использования системы фреймов. Семантическая информация может быть представлена в виде фреймовой сети, состоящей из фреймов-образов, использующихся в различных ситуациях. В качестве способа репрезентации стереотипных ситуаций и определенных когнитивных структур при обучении используются ситуационные и классификационные фреймы.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Цзинь Тао, Российский университет дружбы народов

При психолингвистическом подходе к обучению иностранного языка, на наш взгляд, необходимо, чтобы обучающиеся были вовлечены в познание глубинных мыслительных структур, которые лежат в основе тех или иных грамматических явлений. Метод обучения должен способствовать возникновению «привычек» организовывать укрепленные за языковыми единицами фрагменты действительности по иным схемам, отличающимся от тех, которые функционируют в родном языковом сознании.

В этой связи мы обращаем особое внимание на метафорическое переосмысление пространственных отношений, которое находит широкое проявление в лексическом и грамматическом строях языка. Языковое пространственное моделирование не что иное, как визуализация мира в масштабе человеческого сознания, а переход от прямых значений пространственных отношений к их грамматическим значениям и есть метафорическое переосмысление изначальной картинки пространственных отношений. Элементы, репрезентирующие схожее восприятие некой модели

пространственных отношений, имеют «разную судьбу» в результате переноса этой модели в схватывание иных фрагментов реальности. Это говорит о том, что в разных языковых сознаниях в основе метафорического переосмысления пространственных отношений лежат разные принципы. Раскрытие этих принципов и дает нам возможность помочь обучающимся структурировать действительность уже с помощью изучаемого языка.

В русском языке метафорическое переосмысление пространственных отношений отражено в глагольных приставках, значения которых оказываются в центре внимания лингвистов и описываются с помощью пространственных конфигураций. В китайском языке элементы, которые могут самостоятельно функционировать как глаголы движения, присоединяются к глаголам разных семантических классов и придают, главным образом, значение совершенности действия. И в русском, и в китайском языковом сознании при концептуализации физического пространства одним из основополагающих критериев выступает сопоставление пространственных участков по признаку замкнутости/открытости. В качестве элементов-представителей такой классификации пространственных отношений можно назвать пару русских глаголов *войти/выйти*, и пару глаголов в китайском языке — 进 *jìn* / 出 *chū*¹. На первый взгляд, за двумя парами глаголов зафиксированы одинаковые «картинки». Однако глаголы показывают «разную способность» в образовании новых форм для репрезентации непространственных отношений. В частности, сравнивая группы русских глаголов с приставкой *вы* — и глагольные сочетания с результирующим элементом 出 *chū*¹, мы видим, что целые классы возможных сочетаний в одном языке неприемлемы для другого языка, или же имеют иной оттенок значения.

Анализируя языковые материалы, мы пришли к выводу, что в китайском языковом сознании ключевым моментом в метафорическом переосмыслении пространственных отношений по признаку замкнутости/открытости 出 *chū*¹, является именно визуальное противопоставление двух участков. При этом выслеживаются параллели «закрытость → недоступность (или недоступность для более широкого круга лиц) → неизвестность → потенциальность» и «открытость → доступность (или доступность для более широкого круга лиц) → известность → реальность». А в русском языковом сознании важен момент пересечения границы между двумя участками. При этом присутствует некая ценностная установка, которая отражается в имплицитной положительной оценке в идее открытого пространства.

В ходе обучения конкретных языковых материалов мы отметили, что в целом у обучающихся не наблюдается особенная сложность в мысленном перемещении в метафорические схемы, существующие в китайском языковом сознании. Более того, часть обучающихся быстро и охотно, и самое главное, правильно, применяет схемы в новых ситуациях, создавая новые для них комбинации глаголов с дополнительным элементом 出 *chū*¹.

В ходе обучения грамматических форм в памяти обучающихся языковые формы должны быть запечатлены одновременно со скрытыми за ними схемами структуризации типичных для данных форм ситуаций. Для укрепления этих же схем структуризации действительности используются два вида упражнения, основывающиеся на двухсторонней связи между языковыми формами и ситуациями. Первый вид упражнения — предложить студентам конструировать ситуации, где уместно употребление определенных языковых форм, второй вид — предложить в заданных ситуациях применять один и тот же глагол с нужным дополнительным элементом. Таким образом, мы призываем учащихся к осознанию языковой формы как отражения определенного принципа к структуризации действительности, тем самым способствуем их творческому применению в ходе порождения собственной речи на изучаемом языке.

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ПЕРЕЖИВАНИЕ НЕУДАЧИ» ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Ясюкевич Е. Н., Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

В последнее время в современной лингвистике прослеживается тенденция к обращению к таким научным направлениям, как когнитивная лингвистика и лингвокультурология, позволяющим глубже изучить семантику языковых единиц в контексте взаимодействия языка и культуры. Смыслы, которыми оперирует человек в своей мыслительной деятельности, и которые отражают его опыт и знание, хранятся в сознании в виде особых ментальных структур, получивших в когнитивной науке название концептов. С позиций когнитологии концепт выступает как форма существования информации о «предметах» действительности в сознании человека, в рамках культурологического подхода он может рассматриваться как культурно-значимая единица, отражающая национально-специфическую информацию.

В настоящем исследовании с позиций когнитивного подхода, рассматривающего функционирование языковых единиц в общем контексте познавательной деятельности человека, исследуются особенности семантики функционирования английских и русских идиом, репрезентирующих концепт «переживание неудачи». Данные фразеологизмы представляют область фразеологии антропоцентрической направленности, отображающие такие объемные по содержанию концептуально-

понятийные сферы, как «внутренний мир человека», «человек в мире людей», «человек как деятель». Рассматриваемый концепт характеризуется достаточно широким спектром средств актуализации, включающим фразеологизмы, способные как отражать основные признаки концепта «переживание неудачи», так и указывать на ассоциативные связи данного концепта с концептами «успех», «проблема», «риск».

Изучение прототипов английских и русских фразеологизмов, выражающих концепт «переживание неудачи», позволило разбить весь корпус данных единиц на шесть групп со следующими общими значениями:

— значение неблагоприятия, полного поражения, нерезультативности: *испить горькую чашу до дна, карта бита, дойти до ручки, зайти в тупик, to be in low water, down and out, a dead (lame) duck, the game is up (over)*. Среди русских и английских фразеологизмов данной группы имеется много единиц, выражающих финансовую нестабильность. Так, критическая степень неплатежеспособности выражена в следующих единицах: *гол как сокол; ни кола, ни двора; not to have a bean, (as) poor as a church mouse, to lose one's shirt*.

— утрата определенного социального положения, общественного одобрения, признания: *сест в лужу, звезда закатилась, впасть в немилость, to go down like a lead balloon, to send someone packing, to lose face, one's star (sun) is set*.

— коммуникативная неудача. С нарушениями или сбоем общения, процесса связи связаны такие фразеологические единицы, как *потерять дар речи, a slip of the tongue, to see a wolf*.

— отрицательная характеристика процессов ощущения, восприятия и мышления: *давать маху; в одно ухо влетает, в другое вылетает; хоть зарежь, to bite a fire, to miss one's guess, to get on a false (wrong) scent, to lose the plot, to bark up the wrong tree*.

— неудача с противоположным полом: *получить отставку, to be on the shelf, to carry (hold) a torch for someone*. Во фразеологизмах на тему сердечной привязанности часто указывается причина неблагоприятных отношений: *с глаз долой, из сердца вон; lucky at cards, unlucky in love; when poverty comes in at the door, love flies out of the window*.

— описание поведенческой и эмоциональной реакции на неблагоприятное положение дел, последствия переживания неудачи: *посыпать голову пеплом, как в воду опущенный, поставить крест, with a heavy heart, to drown one's sorrows, to grit one's teeth, to cry over spit milk*. В русской и английской лингвокультурах ценится умение достойно проигрывать: *не падать духом, a good (bad) loser, to keep one's chin up*. Английские коммуникативные фразеологизмы учат стойко переносить трудности, не отчаиваться, несмотря на проблемы: *What you lose on the swings, you gain on the roundabouts; Never say die! Make the best of a bad bargain*.

Большая часть исследованных английских и русских фразеологических единиц обнаруживают высокую степень сходства: они соотносимы по семантике, имеют схожую образную мотивацию: *to waste words — тратить слова попусту, не видеть дальше своего носа — not see beyond the end of one's nose*. Незначительные расхождения представлены во внутренней форме, грамматических и стилистических параметрах: *взлеты и падения — ups and downs, не падать духом — to keep a stiff upper lip*.

Неудача и эмоциональная на нее реакция являются универсальными общечеловеческими категориями, присущими разным языковым культурам. Наличие некоторых расхождений в функциональной реализации данных категорий в английском и русском языках свидетельствует о том, что языковая картина мира является интерпретацией отображения мира, специфичной для каждого языка.

СЕКЦИЯ 6 ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ПРИЕМ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПАРНО-ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Арсентьева М. Ф., Белорусский государственный университет

При организации внутригрупповой работы можно использовать приемы развития тематического общения. Под тематическим общением понимается общение двух и более участников по заранее определенной тематике «при включении общающихся в совместную-распределительную деятельность, результат которой и определяет успешность самого процесса общения. Занятия, проведенные с помощью данной методики, могут носить как практический, так и теоретический характер, хотя в первое время их рекомендуется проводить как практико-направленные, т.е. при закреплении ранее изученных тем. Впоследствии, по мере усвоения обучающимися новой для них формы работы, с помощью таких занятий можно изучать новые темы.

Модель тематического общения включает в себя несколько этапов: 1) обозначение проблемы для обсуждения; 2) обсуждение проблемы внутри микрогрупп; 3) контроль результата совместной деятельности; 4) подведение итогов деятельности микрогрупп.

В процессе тематического общения могут быть использованы различные формы и приемы групповой формы работы: составление плана, программных тем курса и их распределение между партнерами для самостоятельной работы; организация обсуждения спорных проблем с целью обучения аргументации и критике контраргументов; организация микроситуаций социального взаимодействия с целью тренировки гибкости общения; обучение выдвижению гипотез по отдельным общественным и научным проблемам; оценка устных и письменных ответов.

Перед проведением занятий необходимо ознакомить обучающихся с новой методикой. Первые ознакомительные занятия (два, три) отличаются от обычных лишь тем, что преподавателю приходится чаще помогать и направлять обучающихся в организации внутригрупповой деятельности. В проведении занятий можно выделить несколько этапов.

1. Формирование микрогрупп.

2. Получение задания (задание предлагается обучающимся либо на выбор, либо по усмотрению самого преподавателя, задание дается для каждой группы или одно для всех групп, степень сложности определяется преподавателем).

3. Организация совместной-распределительной деятельности (этап распределения обязанностей, обмен мнениями, выработка совместных путей решения проблемы).

4. Доклад микрогрупп (презентация наработок, обсуждение).

5. Поведение итогов.

При проведении таких занятий большинство обучающихся предпочитают комфортно работать в микрогруппах, которые они сами самостоятельно образовали. Наиболее оптимальной для проведения таких занятий является микрогруппа, состоящая из трех человек. В этой ситуации исключается вероятность изоляции от других участников общения, есть возможность более открыто высказать собственную точку зрения, особенно если речь идет об обсуждении каких-то спорных вопросов.

В естественных условиях в роли ведущего может выступать любой подготовленный обучающийся, в экспериментальных — роль ведущего может занять только студент, которого заранее проконсультировали. В оценке результатов проведенной работы принимать участие может не только преподаватель, но и сами участники тематического общения. При этом необходимо знать, что оценивается не только содержание работы, но и ее психологический климат, старания участников беседы. Основу тематического общения составляет не только владение теми или иными способами его проведения, но прежде всего информированность участников коммуникации о предмете разговора, что подразумевает предварительную (в том числе и самостоятельную) подготовку к занятиям.

Тематическое общение в малых группах способствует созданию условий для личностного и интеллектуального роста каждого участника в меру своих возможностей. Оно выступает открытой системой, обеспечивающей возможность перераспределения функций между его участниками, и не представляет сложных требований по его подготовке и проведению. Благодаря такому общению обучающиеся овладевают одним из методов самостоятельного поиска решения проблемы в условиях совместной деятельности, не используя при этом готовые ответы. В зарубежной высшей школе тематическое общение в малых группах широко используется как форма самостоятельной работы студентов в практике подготовки специалистов высшей квалификации.

Данная методика не только расширяет кругозор обучаемых, но и позволяет преподавателю адекватно проиллюстрировать картину межличностного взаимодействия участников общения.

АНАЛИТИКО-МОДЕЛИРУЮЩИЕ СРЕДСТВА КАК РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бубич О. А., Гилевич Е. Г., Белорусский государственный университет

Современное видение процесса обучения иностранному языку закономерно предполагает использование развивающих технологий. Такие технологии базируются на принципах деятельностного и личностно-ориентированного подходов и направлены на активизацию познавательной деятельности студентов, при которой усвоение знания происходит не репродуктивно, а в результате их собственной активной учебно-поисковой работы. При этом немаловажную роль в повышении эффективности усвоения знания играет уже имеющаяся база навыков умственных действий, необходимых для овладения знаниями. Именно способность оперировать рациональными приемами умственной деятельности и устойчивыми интеллектуальными умениями способствует формированию интеллектуальной компетенции обучающихся — одной из ведущих компетенций на этапе университетского образования. Это становится возможным при условии использования средств, активизирующих не только абстрактно-понятийное, но и образное мышление. В качестве таких средств и выступают аналитико-моделирующие средства, которые соединяют в себе статические свойства наглядности и динамические свойства ориентировочных основ действий, и, таким образом, стимулируют основные когнитивные процессы.

Спектр аналитико-моделирующих средств широк: от простых таблиц до многоступенчатых когнитивных карт. Каждое из этих средств имеет свою специфику визуализации учебной информации, но объединяющим свойством является их способность активизировать познавательные

процессы обучающихся через задействование не только символического механизма мышления (работы левого полушария головного мозга), но и «образного» мышления (правого полушария).

Выбор аналитико-моделирующего средства закономерно определяется целями обучения и сферой их применения в учебной деятельности. Так, в преподавании иностранного языка на факультете философии и социальных наук БГУ мы часто используем ментальную карту (mind map) как аналитико-моделирующее средство при формировании активного лексического минимума, совершенствовании навыков и развитии умений монологической и диалогической речи, а также при обучении различным видам чтения.

Практика показывает, что в обучении продуктивной лексике ментальная карта может активно применяться на этапе введения в тему и ознакомления с лексическим минимумом. Работа по составлению ментальной карты дает возможность студенту самостоятельно организовывать лексические единицы в индивидуальную компактную схему, что способствует более эффективному запоминанию лексики.

На этапе формирования навыков монологической речи ментальная карта может служить вербальной основой для продуцирования высказывания, поскольку значительно облегчает непосредственно операцию выбора необходимых языковых средств.

Возможность использования ментальной карты при формировании навыков диалогической речи студентов в значительной мере определяется ее индивидуальным характером. Будучи самостоятельно составленной каждым студентом, данное аналитико-моделирующее средство служит основой для сравнения при работе в парах или малых группах, где студенты обсуждают различия и сходства своих ментальных карт, комментируют степень и способ логической связи помещенных в карту слов и словосочетаний с ключевым понятием (темой).

Ментальная карта предоставляет ряд новых возможностей и при обучении чтению иноязычного текста. Составляя карту текста, обучаемый определяет основную тему, производит поиск ключевых слов для ветвей разных уровней, тем самым развивая умения выделения смысловых опор, установления внутритекстовых связей, а также деления текста на смысловые части. Составленная ментальная карта в результате может служить не только «шпаргалкой» для запоминания содержания текста, но и основой для его последующего реконструирования.

Опыт использования ментальных карт в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе показывает, что составление ментальной карты может успешно применяться в качестве задания для самостоятельной внеаудиторной работы, вопросы методического обеспечения и контроля которой в настоящее время особенно актуальны.

СОВРЕМЕННЫЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бусел Т. В., Минский государственный лингвистический университет

Вступление общества в современную информационную эпоху определило возможность внедрения мультимедийных технологий во все сферы человеческой деятельности и сделало актуальными их использование в области обучения иностранным языкам. Особое значение данная задача приобрела в связи с необходимостью компьютеризировать процесс обучения, вести поиск максимально эффективных способов приобретения различных навыков, умений и знаний, разрабатывать более совершенные программные средства обучения иностранным языкам.

В настоящее время ведущими университетами Европы и США эффективно используются различные обучающие и тестирующие программы, компьютерные учебники и автоматизированные учебные курсы, компьютерные справочники и энциклопедии. Вместе с тем, постоянно появляются новые задачи, связанные с компьютеризацией процесса обучения.

Практика работы в высшей школе показывает, что большинство выпускников вузов постоянно сталкивается с необходимостью написания деловых писем на английском языке либо предполагает такую возможность в будущем, но практически не знает о требованиях, предъявляемых к структуре и формату современного делового письма. У них не сформированы в достаточной степени лексико-грамматические навыки, столь необходимые для написания деловых писем, не развиты коммуникативные умения, связанные с письменным деловым общением.

В этой связи возникла необходимость разработать компьютерную систему, моделирующую процесс генерации текстов деловых писем с помощью ЭВМ, в которой бы учитывались как традиционные методологические подходы к обучению, так и технологические возможности, представляемые современными компьютерами. Данный подход соответствует ведущим тенденциям в современной методологической науке, которая нацелена на обучение коммуникации.

При разработке системы учитывались как психолингвистические принципы порождения текста, так и текстоцентрический подход к обучению деловой корреспонденции. По мнению сторонников этого подхода обучение осуществляется на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах и направлено на формирование универсальных умений письменной речи, а именно: выделять главное, организовать текстовый материал, связывать между собой смысловые отрезки текста.

Тексты деловых писем являются канонизированными, т. е. это тексты с общепринятыми и легко узнаваемыми компонентами содержания, структурой, композицией и жанровоотмеченной лексикой и фразеологией, которые отличаются клишированностью, точностью и официальностью. Предлагаемый данный подход дает возможность обучаемым быстро усвоить необходимый материал, ориентируясь на текст-образец делового письма, порождаемый компьютерной системой.

Особое внимание в докладе уделяется практическим вопросам, связанным с созданием и использованием компьютерной системы, позволяющей помочь обучаемым овладеть арсеналом средств жанрово-стилистического воплощения текстов деловых электронных писем и способствующей интенсификации и рационализации процесса обучения письменному деловому общению на английском языке.

ОБУЧЕНИЕ НА СТАНЦИЯХ

Василенко Т. В., Белорусский государственный университет

Обучение по станциям можно рассматривать как КСР, так как оно способствует развитию самостоятельности и осознанию собственной ответственности обучаемого в процессе учебы.

Форма проведения занятий «обучение по станциям» заключается в том, что в аудитории, а также в коридоре перед аудиторией, если это не мешает другим занятиям, на столах, полках и подоконниках расположены станции (рабочие места) с уже подготовленным материалом. Все учащиеся одновременно работают над достижением одной и той же цели, хотя и выполняют различные задания.

Роль преподавателя в обучении на станции изменяется, т.к. студенты после объяснения цели и задач, выполняет задания самостоятельно, больше проявляют свою инициативу и способность к корпоративному решению задач. Преподаватель находится рядом, помогая и советуя при возникновении проблемы. При этом остается время, чтобы поддержать менее успевающих и дать дополнительные задания для работы более сильным.

Благодаря тому, что ответы на задания находятся всегда на станциях, у студентов появляется возможность самостоятельно себя контролировать и таким образом работать действительно автономно.

Наряду с самостоятельным контролем студенты получают формуляр, в котором представлены все станции, и где они сами оценивают и отмечают, какая станция им понравилась больше всего.

Однако, «работа по станциям» требует от преподавателя большой подготовки. Необходимо заранее подготовить и размножить задания и распределить их по станциям. В конвертах на каждой станции необходимо расположить ответы /ключи. Студенты могут свободно передвигаться по аудитории, самостоятельно решая, с какой станции и в какой последовательности они будут выполнять задания.

Студенты получают бланки с заданиями. На этих бланках находятся задания, которые они должны обработать на определенных этапах. Одновременно с этим они могут оценить свои успехи на каждой станции самостоятельно.

Необходимо предусмотреть дополнительную станцию (*Pufferstation*). Если студенты закончили то они могут продолжить занятие на т.н. дополнительной станции.

В центре аудитории должен находиться стол со словарями. Для оптимальной работы необходимо иметь 1 СД — проигрыватель и 1 компьютер, для того чтобы иметь возможность обрабатывать звуковые дорожки одновременно

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Грекова Н. В., Храмович Ю. Н., Белорусский государственный университет

Мультимедийные технологии высоко эффективны в обучении иностранному языку. Интерактивная доска не просто отображает информацию, а дает возможность включить студентов в диалоговый режим обучения. Взаимодействие с интерактивной доской больше похоже на диалог с партнером, чем на ряд монологических высказываний с возможностью печатать текст или продемонстрировать картинку. На доске мы имеем не просто изображение, мы можем его «оживить» и комментировать происходящий процесс.

Интерактивная доска — это сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру. Специальное программное обеспечение для интерактивных досок позволяет работать с текстами и объектами, аудио — и видеоматериалами, Интернет-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. Она позволяет использовать все возможности персонального компьютера в режиме реального времени, непосредственно с доски, без помощи мыши и клавиатуры. Они чрезвычайно просты в применении. Быстро и легко пользователь может создавать, редактировать и сохранять презентации любой сложности, используя при этом набор гото-

вых шаблонов, стандартные офисные приложения и другое привычное программное обеспечение. Большой экран доски позволяет коллективно работать с изображениями через удобный встроенный графический редактор, обсуждать с широкой аудиторией любые макеты, схемы и диаграммы.

Использование проекционной техники в сочетании с аудиосредствами дает возможность привлекать на занятиях при объяснении нового материала тезисы, таблицы, видео- и справочные материалы, при анализе текстов — схемы и данные электронных словарей. Это позволяет реализовать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала, снять трудности в процессе монологического высказывания.

Наиболее целесообразным видится использование функциональных возможностей интерактивной доски в работе с грамматическим аспектом языка. Мы имеем возможность моделировать грамматические конструкции, составлять предложения, менять порядок слов в предложении. При объяснении грамматического материала использование разноцветных карандашей помогает выделить главное, заострить внимание на употреблении нужной формы смыслового глагола и местоимения вспомогательного в предложении.

На экране можно запечатлеть ход мыслей, зафиксировать порядок работы и, при необходимости, есть возможность вернуться к началу изложения или более сложному аспекту материала урока.

Интерактивная доска позволяет осуществлять:

- полноценную работу по переводу текста и отдельных предложений с указанием связей и взаимоотношений между словами;
- набор посредством виртуальной клавиатуры любого текста задания в любом приложении и его демонстрацию в режиме реального времени;
- знакомство с тестовыми заданиями в режиме просмотра, а также тестирование отдельно студента или всей группы.

Преподаватель может по-разному классифицировать материал, используя различные возможности доски: перемещать объекты и слова при выполнении заданий типа: «подберите пару», «составьте словосочетание», «соотнесите», работать с цветом, — при этом, привлекая к процессу студентов, которые затем могут самостоятельно работать в небольших группах. Иногда можно снова обращать внимание учащихся на доску, чтобы они поделились своими мыслями и обсудили их перед тем, как продолжить работу.

Таким образом, используя интерактивную доску, мы можем организовать постоянную работу студента в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех студентов группы. Кроме того, у нас есть возможность сохранять слайды экранов, выстраивать их в нужной последовательности, в том числе и в виде альбомов. Можно просматривать слайды таких альбомов и повторно их комментировать. Это при сохранении заданий, выполненных студентом на доске, позволяет проследить динамику усвоения материала, выделить типичные и повторяющиеся ошибки.

Используя широкие возможности экранного меню, можно создать собственную обучающую программу, заранее подготовить все необходимые материалы, включая готовые шаблоны, рисунки, схемы и графики, вносить любые дополнения в ходе проведения урока, выделять наиболее значимые моменты. Созданные с помощью интерактивных досок учебные пособия сохраняются со всеми комментариями, могут редактироваться и использоваться повторно.

РОЛЬ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Гриневиц Е. В., Белорусский государственный университет,

Микульчик М. Н., Минский государственный лингвистический университет

Презентации стали неотъемлемой частью нашей жизни. Они не только помогают рекламировать новый продукт, но и являются презентацией самого выступающего. Часто учащиеся имеют представление о структуре и содержании выступления, но их сообщение, тем не менее, остается незамеченным и не вызывает интереса слушающих.

Рассмотрим, в чем заключается особенность презентации на занятиях по иностранному языку.

Слово «презентация» происходит от английского «to present» — представлять что-то. Американский словарь маркетинговых терминов трактует его как выступление, иногда сопровождаемое визуальными образами, направленное на то, чтобы донести до аудитории информацию и/или убедить ее совершить определенные действия, нужные организатору презентации. Эффективная презентация, как правило, заранее спланирована, хорошо организована и предназначена для определенной аудитории.

Каждое выступление начинается с определения цели, в данном случае таковой является информирование и убеждение слушателей.

После определения целей происходит выбор темы и дальнейшее ознакомление с материалом на эту тему, его отбор и систематизация. На данном этапе подготовки студент должен провести научно-исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, что позволяет ему вооружиться необходимым количеством материала для дальнейшей с ним работы.

Следующим шагом становится написание плана и его изложение. Следует соблюдать логику выступления, переходя от одного пункта к другому, связывая их и предлагая аудитории краткие выводы по каждому пункту, или по всей презентации в целом.

Роль презентации не занятиях по иностранному языку достаточна многогранна. Например, она может использоваться при обучении монологическому высказыванию на иностранном языке. Презентацию можно использовать при введении темы: это может быть представление проблемы, теоретическое ее обоснование. С другой стороны, студенты могут приготовить презентацию как итог темы и разработать собственный проект, основываясь на изученном материале.

В процессе подготовки презентации создаются условия для развития мотивации к изучению иностранного языка, расширяются фоновые знания студента, его кругозор и информированность, а также развиваются интеллектуальные функции: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, формируется логика мышления. Таким образом, презентация представляет собой обширный материал для общения на иностранном языке, являясь основой для монологической речи, что дает прекрасную возможность реализовать коммуникативную функцию языка.

Кроме задач выступающего, презентация охватывает и такие важные аспекты как:

- сочетание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы учащихся;
- осуществление контроля за усвоением новых знаний и систематизации, структуризации изученного материала;

- активизация внимания всей группы;

- обеспечение эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала;

- развитие творческих способностей учащихся в организации учебной работы.

При оценивании выступления учащихся используются следующие критерии:

- степень информативности речи (релевантность по отношению к теме; полнота раскрытия содержания, следование плану выступления, логическая последовательность);

- степень соответствия формы и содержания презентации условиям эффективной коммуникации (непрерывный характер речи; логическая связность; развернутость; целостность; смысловая завершенность; выразительность фонетических, лексических, грамматических средств);

- умение устанавливать контакт с аудиторией (зрительный контакт, понимание настроения слушателей, умение отвечать на вопросы).

Таким образом, презентация представляет собой результат активной учебно-познавательной деятельности студентов, позволяет раскрыться их творческому потенциалу, способствует развитию навыков публичного выступления и приобретению уверенности при совершенствовании навыков монологической речи на иностранном языке.

ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Дрозд А. Ф., Белорусский государственный университет,

Бдовичев А. В., Минский государственный лингвистический университет

Современная система иноязычного образования предъявляет серьезные требования к организации самостоятельной работы студентов. Под самостоятельной учебной деятельностью обучающихся понимается целенаправленное удовлетворение своей потребности в приобретении профессиональных знаний, навыков, умений, результатом которого является качественное изменение и дальнейшее самосовершенствование его личности в процессе непрерывного образования.

В методике преподавания иностранных языков выделяют внутренние и внешние резервы интенсификации данного процесса. Внутренние резервы заключаются в личности самого обучаемого и реализуемы при наличии средств воздействия на его мотивационную сферу, что, в свою очередь, способствует раскрытию его резервных возможностей. Внешние резервы связаны с поиском новых технологий обучения. Внутреннее управление опосредовано внешним и выражается в виде самоорганизации и саморегуляции, целью которой является формирование способности обучающихся к самоуправлению, т. е. самостоятельному формулированию цели, выбору алгоритма и средств деятельности, а также самостоятельному выполнению выбранной программы деятельности, контролю ее эффективности и оценке достигнутого.

На современном этапе организации самостоятельной работы студентов рассматривается в русле концепции автономного обучения, согласно которой преподаватель выступает не в роли информатора, передающего знания студентам, а консультанта и координатора их самостоятельной работы. В этой связи одной из форм активизации самостоятельной работы при изучении иностранных языков являются телекоммуникационные проекты в сети Интернет, которые поддерживают и развивают систему непрерывного языкового образования, а также предоставляют обучаемому возможность самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой языковой уровень в различных учебных ситуациях.

В зависимости от ресурсов сети Интернет телекоммуникационные проекты принято квалифицировать на e-mail-проекты и WWW-проекты. Если уровень владения учащимися иностранным

языком позволяет вести переписку, то *e-mail*-проект дает возможность осуществить увлекательное и мотивированное общение со студентами из другой страны.

Для желающих изучать иностранный язык индивидуально существует тандем-метод. Тандем-метод — это способ автономного изучения иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре по принципу сдвоенного двухместного велосипеда. Участники «тандема» общаются друг с другом также посредством электронных писем, выступая в роли консультантов по отношению друг к другу, что способствует лучшему усвоению как лексических так и грамматических структур изучаемого иностранного языка.

При проведении такого рода проектов очень важным является создание таких условий, когда студенты сами обрабатывают входящие и исходящие письма, а преподаватель выступает в роли модератора, направляя деятельность обучаемых и давая им советы. Это является одним из условий развития автономного учения. Для этого студентам необходимо овладеть навыками работы с компьютером и Интернет. В этом случае обучаемые смогут самостоятельно управлять своей учебной деятельностью во время участия в телекоммуникационном проекте.

Иии-проекты рассчитаны на то, что обучаемые получают задание, для выполнения которого им необходимо найти информацию в Интернет и представить затем результаты своего поиска. Чтобы провести *иии*-проект, недостаточно сформулировать тему и обеспечить обучающимся возможность работать в Интернет. Преподаватель должен подготовить проведение проекта: сформировать группы, определить временные рамки проекта, продумать, какие материалы (кроме Интернет) могут использовать студенты, по возможности предоставить им необходимые адреса, выбрать оптимальную форму презентации результатов. Эта подготовка не означает жесткого регламентирования деятельности обучающихся, у них имеется возможность выбора при выполнении заданий.

Данные виды проектов могут пересекаться и дополнять друг друга. На определенных этапах проведения проектов также могут быть использованы и другие ресурсы Интернет, например, видеоконференция (*video-conference*) или общая встреча в виртуальной комнате (*chat-room*). Быстрое развитие информационных технологий делает возможной не только письменную коммуникацию (как, например, в *e-mail*-проектах), но и устную, которая дополняется визуальными элементами.

Таким образом, в условиях модернизации образования, когда приоритеты отдаются высоким технологиям и информационно-интеллектуальному развитию, становится очевидной важность и актуальность внедрения телекоммуникационных проектов в процесс обучения иностранным языкам.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ

Ермошин Ю. А., Алонцева Н. В., Российский университет дружбы народов

Подготовка синхронных переводчиков приобретает все большее значение в связи с интернационализацией всех сфер государственной и общественной жизни, увеличением количества международных конференций, форумов, переговоров, телемостов, успешная работа которых в значительной степени зависит от профессионального уровня синхронных переводчиков.

Целью обучения синхронному переводу является подготовка высокопрофессиональных переводчиков-синхронистов, способных осуществлять синхронный перевод как с иностранного на родной язык, так и с родного на иностранный язык.

На кафедре иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов создана и с успешно используется уникальная компьютерная программа по обучению будущих переводчиков синхронному переводу. Она включает телевизионные выступления и аудиозаписи речей видных российских и зарубежных политиков и общественных деятелей, деятелей культуры и ученых, экономистов и комментаторов. Данная программа обеспечивает формирование коммуникативной, лингвистической, социокультурной и профессиональной компетенций и основывается на следующих методических принципах: системность в организации процесса обучения, личная ориентированность, контрастивность.

Компьютерная программа состоит из пяти разделов: 1) обучение сложному аудированию; 2) синхронное повторение на русском языке (*shadowing*); 3) синхронный перевод с русского языка на английский; 4) синхронный перевод с английского языка на русский; 5) синхронное повторение на иностранном языке (*shadowing*).

Первый раздел направлен на развитие механизма вероятностного прогнозирования студентов, тренировку оперативной памяти, совершенствование умений быстро ориентироваться в речи оратора.

Второй раздел посвящен синхронному повторению за речью оратора. Этот метод быстро вводит студентов в атмосферу синхронного перевода и придает учебной деятельности определенный игровой эффект. Синхронное повторение представляет минимальные трудности в плане оформления высказывания, так как речь здесь идет не о перекодировке с языка на язык, а о повторении на родном языке заданной языковой формы. Одновременно при выполнении данных заданий студенты совершенствуют умения аудирования, развивают механизм вероятностного прогнозирования, тренируют оперативную память.

Третий раздел включает упражнения на формирование и развитие навыков и умений синхронного перевода с русского языка на английский. Наряду с развитием навыков аудирования, вероятностного прогнозирования и оперативной памяти, данный этап направлен на отработку «в экстремальных условиях» навыков говорения на иностранном языке.

Разделы программы по обучению синхронному переводу могут вводиться преподавателем в различной последовательности или комбинации друг с другом, в зависимости от уровня группы и цели занятия.

О РОЛИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Загорская Л. Н., Белорусский государственный университет

Главной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование поликультурной личности, способной к межкультурному общению и взаимодействию. Для достижения поставленной цели необходимо формировать способность адаптироваться в современном обществе, функциональную грамотность, интеллектуальное и нравственное развитие личности, критическое и творческое мышление, умение работать с информацией.

В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Данные принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Сегодня новые методики с использованием интернет — ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, жизненные ситуации, которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение.

Коммуникативный подход — стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним. Коммуникативное задание должно предлагать проблему или вопрос для обсуждения, причем студенты не просто делятся информацией, но и оценивают ее. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей. Использование интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта.

Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием интернет — ресурсов, является создание взаимодействия на уроке, т. е. интерактивности. Интерактивность — это объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Обучая подлинному языку, интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и эффективность. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка.

Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, интернету и мультимедийным средствам студентам предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности. В условиях использования мультимедиа учащиеся получают информацию из газет, телевидения, интервью и телемостов.

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов, как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Работа над проектом — это многоуровневый подход к изучению языка, охватывающий чтение, аудирование, говорение и грамматику. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу.

К современным технологиям относится и технология сотрудничества. Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Учащиеся объединяются в группы по 3-4 человека, им дается одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные учащиеся стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. И от этого выигрывает вся группа, потому что совместно ликвидируются пробелы.

К эффективным технологиям обучения может быть отнесен и языковой портфель, в основу которого заложено соотнесение требований к уровню овладения иностранным языком с общеевропейскими системами, что, в свою очередь, является отправной точкой для создания единого образовательного пространства. Основным критерием оценки уровня владения иностранным языком

в технологии языкового портфеля является тестирование. Приоритетом данной технологии становится переориентация учебного процесса с преподавателя на обучаемого. Обучаемый, в свою очередь, несет сознательную ответственность за результаты своей познавательной деятельности. Данная технология приводит к постепенному формированию у учащихся навыков самостоятельного овладения информацией. В целом, языковой портфель многофункционален и способствует развитию многоязычия.

И, наконец, модульное обучение, которое получило свое название от термина «модуль», озаглаживающего «функциональный узел». Сущность модульного обучения сводится к самостоятельному овладению учащимися определенными умениями и навыками в учебно-познавательной деятельности. Модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения, обеспечивает развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, коллективизма, умений самоуправления своей познавательной деятельностью. Модуль создает положительные мотивы к обучению, как правило, благодаря своей занимательности, эмоциональному содержанию, поиску и опоре на жизненный опыт.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ПОИСК В СЕТИ» / WEBQUEST

Зайченко Н. Г., Милая Ю. А., Белорусский государственный университет

В настоящее время все больше специалистов полагают, что для отличного овладения иностранным языком необходимо наличие языковой ситуации, максимально соответствующей реальности. Одной из лучших современных возможностей для осуществления такой рекомендации является метод проектов. При его использовании осуществляются различные проекты, в ходе которых обучаемые решают актуальные задачи путем самостоятельных или координируемых познавательных действий, необходимой формы коммуникации и последующей презентации полученных результатов.

Важно также подчеркнуть, что современный исследовательский проект подразумевает широкое использование информационных ресурсов при решении поставленной задачи, при сборе информации по ней. Неоспоримо, что правильность принятого решения во многом зависит от информационного обеспечения процесса. Вероятность нахождения правильного пути решения актуальной задачи напрямую зависит от объективной и разнообразной информации о ней.

Проект всегда предполагает совместную исследовательскую деятельность в выбранном направлении. Посредством этого метода обучаемый концентрирует свое внимание не на самом языке и своих возможных ошибках в его употреблении, а на поставленной задаче, развивая свои умения критически мыслить, анализировать информацию и выражать свое мнение на изучаемом иностранном языке.

Интересные и современные возможности в ходе обучения иностранным языкам посредством проектного метода предлагает интернет. На занятии по иностранному языку в рамках проектного метода можно успешно применять такую форму работы, как «Поиск в интернете» или *WebQuest*. Эта модель обучения была разработана американцами Берни Доджем и Томом Марчем в 1990-х гг. для выполнения сложных, интегрированных в процесс, выполняемых с помощью источников из интернета заданий, и является сегодня очень популярной формой работы при обучении иностранным языкам. «Поиск в интернете» или *WebQuest* представляет собой вид деятельности, связанный с реальными жизненными событиями, и всегда заканчивающийся конкретным, функциональным результатом (отзыв, выставка, брошюра, газета, мероприятие и т. д.). Для получения такого результата необходимая информация находится в соответствующих интернет-источниках (веб-сайтах). Для координирования таким проектом, как «Поиск в интернете» или *WebQuest*, необходимо придерживаться его структуры. Любой «Поиск в интернете» или *WebQuest* имеет следующие компоненты:

- введение — своего рода ориентация в задании с указанием контекста и повода для осуществления задания;
- заказ — здесь описывается, что ожидается от обучаемых и, какие требования предъявляются к результату;
- способ действий — необходимые шаги для учета и планирования процессов поиска и последующей презентации;
- оценка — здесь указаны критерии;
- обзор проделанной работы — здесь обучаемые размышляют о том, а) чему они научились, б) каким образом, в) как повлиять на то, чтобы полученные знания сохранились, г) и, что бы можно было сделать в будущем иначе;
- указания для преподавателя — различная практическая информация о задании, результатах обучения, необходимые условия для подготовки и проведения, организационные проблемы и решения, общие рекомендации.

Интерес для обучаемых по данной форме работы может заключаться в следующем: а) возможность создать что-то новое; б) возможность самостоятельно принимать решения; в) направленность на реальность; г) работа в группах; д) наличие конкурентной ситуации.

«Поиск в интернете» или *WebQuest* является открытым видом задания, т. е. здесь обучаемые самостоятельно должны искать пути решения задачи, что может поначалу привести их в замешательство, а затем, наоборот, к возможному сопротивлению. Задача преподавателя состоит в предвидении таких моментов и грамотном управлении. При данном виде работы существуют различные возможности для организации работы за компьютером, например, поиски и обсуждение информации в компьютерном классе, разработка результатов (презентации) — дома.

Продуктивность данного метода состоит в обучении речевую этикету носителей языка, изучению социокультурного аспекта решаемой задачи. Проектный метод с использованием модели «Поиск в интернете» или *WebQuest* позволяет сформировать у обучаемых навыки самостоятельного ведения исследования в заданной области, что является хорошей предпосылкой для успешной реализации в дальнейшем более сложных профессиональных задач.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Зеленовская А. В., Белорусский государственный университет

В последнее время наблюдается активизация сотрудничества нашей страны со странами дальнего зарубежья. Особенно бурно развиваются экономические и политические отношения. Их плодотворное развитие немислимо без знания культуры иной страны. Готовность жить в поликультурном мире требует от современного человека не только владение иностранными языками, но и социокультурной компетенцией. Для дальнейшей перспективной деятельности студентам необходимы фоновые и предметные знания иностранного языка, они должны иметь представления о его реалиях, а также быть знакомыми с традициями и обычаями страны изучаемого языка. Это поможет им в будущем компетентно вести свои дела, общаться с зарубежными партнерами, не испытывая дискомфорта и языкового комплекса. В этой связи произошло переосмысление существовавших до этого времени подходов к преподаванию иностранного языка и сегодня занятия по иностранному языку неизбежно предполагают обучение культуре, традициям и обычаям, существующим в стране изучаемого языка, поскольку сам язык является частью этой «новой» культуры.

Неоценимую помощь в процессе формирования социокультурной компетенции призван сыграть мощнейший информационный резервуар — Интернет, глобальная телекоммуникационная сеть, охватывающая все развитые страны мира. Грамотное использование ресурсов Интернет при обучении иностранному языку как раз и способствует развитию у молодых людей общей осведомленности о мире, формированию умений взаимодействия с различными культурами. У студентов появляется возможность познакомиться с иностранной реальностью такой, какая она есть, т. е. получить информацию из первых рук, без чьих-либо комментариев.

В этой связи наиболее эффективным использованием сети Интернета является организация совместных телекоммуникационных проектов с носителями языка. При этом деятельность студентов всегда направлена на решение конкретной, часто очень актуальной проблемы. При работе над проектом происходит поиск, сбор необходимой информации, ее обсуждение между собой и с партнерами, т. е. настоящее погружение не только в исследуемую проблему, но и в саму иноязычную деятельность, в другую культуру. Студенты не только решают проблему совместно, они знакомятся с национальными и культурными особенностями стран-партнеров, узнают много интересного друг о друге. Следовательно, овладение языком естественным образом происходит на социокультурном фоне.

Организация такого вида проектной деятельности происходит обычно в несколько этапов. Прежде всего, необходимо найти партнеров для совместного проекта. После того как найдены зарубежные партнеры, необходимо обменяться так называемыми представительскими письмами. В этом случае появляется возможность познакомиться поближе, увидеть друг друга на фотографиях, показать свой ВУЗ и т. п. После знакомства следует договориться о подгруппах-партнерах с каждой стороны, распределив между ними задачи общего проекта. Далее обсуждается план совместных действий, сроки промежуточных и итоговых результатов, способов их оформления. Студенты договариваются в случае необходимости об онлайн-чатах, конференциях. Можно создать совместную web-страничку по окончании проекта, на которой будут размещаться итоговые материалы совместной деятельности, результаты дискуссий. Все необходимые письма, материалы обсуждаются на занятии, но основная работа продлевается дома, в Интернет-кафе, в Интернете самостоятельно студентами. Преподаватель в этом случае выступает в роли координатора, консультанта.

Однако в наших условиях наиболее целесообразна организация исследовательских проектов. Они могут проводиться без участия зарубежных партнеров, однако также в значительной мере способствуют формированию социокультурной компетенции, так как направлены в первую очередь на поиск, переосмысление актуальной информации о стране изучаемого языка. Работа над проектом в данном случае осуществляется в 4 этапа.

1. Подготовка к поиску информации в Интернете по данной тематике (введение в проблему, определение цели и постановка задач).

2. Непосредственное осуществление поиска информации в сети Интернет (проводится самостоятельно небольшими группами во внеурочное время).

3. Обработка полученной информации (обсуждение результатов поиска и способа презентации полученных данных).

4. Презентация полученных результатов (в форме *Power-Point* презентаций, плакатов, докладов, коллажей и т. д.).

Как в ходе совместной проектной деятельности с носителями языка, так и при работе над исследовательским проектом иностранный язык выполняет свою основную функцию — средства формирования и формулирования мысли, средства общения. Помимо этого студенты усваивают очень важные понятия, вырабатывают неочевидные для социокультурного общения навыки: умение видеть культурные различия, осознавать необходимость плюрализма, умение понимать другие — возможно, необычные для нас точки зрения и мнения, уважение к голосам других людей и других культур.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Иванова О. В., Черник Н. Н., Белорусский государственный экономический факультет

Кейс-технология обучения возникла в середине XX в. в стенах Гарвардской школы бизнеса и получила широкое применение при подготовке специалистов разного профиля, прежде всего в области экономики, юриспруденции, менеджмента.

Суть кейс-технологии заключается в том, что обучающимся выдается набор учебных материалов и предлагается в результате знакомства с материалами осмыслить содержание заключенной в них проблемы, как правило, не имеющей однозначного решения, и предложить свое ее решение с использованием имеющихся профессиональных знаний и умений. На занятиях по языку работа с кейс-технологиями предполагает также совершенствование речевых навыков и умений учащихся в результате участия в обсуждении проблемной ситуации.

Практика использования такой технологии на занятиях по языку, как свидетельствует имеющийся опыт, способствует активизации учебного процесса и является эффективным средством формирования познавательных и языковых возможностей обучаемых.

Использование технологии приводит к повышению интенсивности учебного процесса и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его участниками, так как сущностной характеристикой технологии являются ориентация на межличностное общение и воздействие на психическую и социальную структуру личности. Организация проблемного обучения, направленного на поиск коллективного решения и его последующее обсуждение и защиту во время дискуссии, способствует развитию речемыслительных процессов и их реализации в речевом общении участников занятий в рамках деловой игры.

Обучение профессионально ориентированному общению с использованием технологии требует как от преподавателя, так и от студента владения рядом сформулированных профессионально коммуникативных умений. К ним относятся: а) умение воспринимать и оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной форме; б) умение проводить диагностику и анализ проблемы; в) умение формулировать и логически строить высказывания с соблюдением норм языка; г) умение принимать участие в дискуссии; д) умение участвовать в принятии коллективного решения.

Применение кейс-технологии позволяет преподавателю вовлечь студентов в процесс активного изучения иностранных языков. Данная технология может быть использована при обучении любому виду речевой деятельности (чтению, письму, аудированию, говорению) с использованием аутентичных материалов и в условиях, приближенных к реальности, что особенно актуально для работы в языковых вузах, нацеленных на подготовку специалистов в разных областях народного хозяйства. Студенты охотно участвуют в занятиях с применением кейс-технологий, поскольку это позволяет им не только улучшить уровень владения иностранным языком, но и обсудить профессиональные темы, расширить знания по специальным предметам.

Таким образом, кейс-технологии способствуют совершенствованию навыков и умений делового общения, что позволяет обучающимся применять иностранный язык в ситуации профессионального общения.

При подготовке занятия с использованием кейс технологии необходимо принимать во внимание следующие факторы.

Во-первых, следует помнить, что не существует единственно верного ответа на предложенный для обсуждения вопрос. Студентам необходимо предоставить свободу в принятии собственных решений проблемы, в формулировании своих выводов. Преподаватель должен помнить, что он преподает не специальный предмет, а иностранный язык. По этой причине студенты могут сопоставить результаты своей работы/исследования с мнением экспертов, занятых в данной сфере.

Во-вторых, занятие с применением кейс-технологии должно быть тщательно спланировано. В частности, преподавателю нужно обратить внимание на формирование групп, их взаимораспо-

ложение на занятия, возможность свободного перемещения студентов по аудитории как на необходимые условия обеспечения эффективного общения.

В-третьих, тот факт, что преподаватель иностранного языка не является специалистом в области, которой принадлежит рассматриваемая проблема, не означает, что он не должен быть заинтересован результатами проводимой дискуссии. Преподавателю необходимо внимательно следить за ходом работы, направлять его, исправлять языковые и иные ошибки в речи студентов. При этом обучающимся важно ощущать заинтересованность преподавателя не столько в языковой составляющей работы, сколько в личности студентов, в высказываемом ими мнении, предлагаемом ими решении проблемы.

Формирование профессиональных умений обучать деловому общению с применением кейс-технологии следует начинать с несложных ситуаций небольшого объема, которые представляют интерес для всей группы обучающихся. Ее цель — развитие умений работы в коллективе посредством совместного обсуждения ситуации кейса. Тематика ситуации дает возможность каждому обучаемому высказать свое мнение и принять участие в выработке совместного решения, которое будет вынесено на обсуждение. Познакомившись с содержанием кейса, студентам предлагается высказать свое мнение сначала в форме монологического высказывания, а затем принять участие в обсуждении (диалогическая форма общения), в ходе которого должно быть найдено оптимальное решение.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ

Кореневская Л. Б.-И., Международный университет «МИТСО»

В современном мире Интернет играет главную роль в получении своевременной информации, а также в расширении круга общения и обучения. Посредством данного источника мы повышаем уровень своего развития. Если у нас нет возможности посетить зарубежную страну, культуру которой нам интересна, мы можем ознакомиться виртуально, посетив виртуальный музей, галерею и т. д. Благодаря новейшим технологиям мы можем выходить в Интернет по пути на работу, учебу. У нас появилась возможность общаться через Интернет с людьми из различных стран посредством *Skype*. На сегодняшний день численность представителей, использующих Интернет-телефонию насчитывает, 27 млн. Однако преимущество остается за молодежью. Для того, чтобы заинтересовать и повысить мотивацию изучения иностранного языка в процесс обучения внедряются новые телекоммуникационные технологии, которые дают реальную возможность общения с носителями иностранного языка.

Для начала необходимо дать определение понятию «телекоммуникация». Под телекоммуникацией в международной практике понимается «передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств (телефона, телеграфа, радио, телевидения и т. д.)».

Как показала практика последних лет, наиболее эффективны компьютерные телекоммуникации в системах образования, при организации совместных телекоммуникационных проектов, телеконференций, дистанционного обучения.

Одной из форм информационного обучения является чат — средство переговоров в реальном масштабе времени. Под иноязычным учебным чатом мы будем понимать беседу в реальном времени, задачей которой является обсуждение определенной темы на изучаемом иностранном языке.

По мнению Н. И. Торуновой и Е. С. Полат, иноязычный учебный чат имеет следующие достоинства: повышает мотивацию изучения иностранного языка, подготавливает к общению в условиях реальной коммуникации с носителями языка, обеспечивает возможность создания учебно-речевых ситуаций и их использования в основных видах речевой деятельности: чтении и письме, формирует и развивает навыки диалогической речи, реплицирования, микромонологического высказывания.

Для повышения уровня владения иностранным языком у обучающихся есть возможность зарегистрироваться на сайтах, где с помощью *Skype* брать уроки у иностранного преподавателя. Одним из таких сайтов является *italki.com*. Основные особенности данного сайта следующие:

- происходит соединение носителя языка с человеком, который хочет изучать иностранный язык;
- предлагается помощь учителям иностранного языка в поиске обучающихся;
- ученикам дается возможность общаться через чат, видео и аудио;
- имеется возможность обмениваться учебными материалами;
- дается рекомендация других ресурсов в сети;
- предоставляются возможности для людей со всего мира, для того чтобы узнать больше о других культурах.

Для самостоятельного и изучения или повышения уровня владения иностранным языком имеется огромное количество Интернет-сайтов, одним из них является *native-english.ru*. Здесь можно найти все необходимое для того, чтобы повысить и закрепить свои знания о языке. Сайт разделен

на две основные части: первая посвящена изучению теории английского языка, вторая — его практическому использованию. Представленные в разделе *Extra* аудиокниги и фильмы на английском сделают изучение английского языка более приятным и увлекательным.

Таким образом, для оптимального и эффективного использования кибернетических сетевых ресурсов в учебных целях требуется огромная научно-исследовательская работа, результаты которой позволят определить общие и частные принципы работы, критерии отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов обучения. На сегодняшний день преподаватель иностранного языка должен уметь хорошо ориентироваться в огромном количестве Интернет-ресурсов, которые обеспечивают овладение иностранным языком в единстве с культурой его носителей, а также в значительной степени облегчают работу преподавателя и повышают эффективность обучения.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Кудырко И. В., Трубочкина И. А., Белорусский государственный университет

На современном этапе развития высшего профессионального образования огромное внимание уделяется качеству профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Успешность и компетентность будущих специалистов, их мобильность и способность адаптации к реалиям современного, глобализирующегося мира немислимы без соответствующего уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

В иноязычном образовании произошел переход к личностно-ориентированной парадигме, к интенсивному использованию социальных технологий и к повсеместному внедрению информационных технологий, к их тесной взаимосвязи и симбиозу.

Понятие технология обучения рассматривается как «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств». К инновационным технологиям наряду с применением компьютерных обучающих программ принято относить и кейс-технологию. Данная форма организации учебного процесса нашла преломление в нашем опыте преподавания на экономическом факультете.

Кейс представляет собой описание возникшей проблемы, спорного вопроса вместе с причастными к проблеме сопутствующими фактами, мнениями, от которых зависит решение проблемы. Он должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания и иметь соответствующий уровень трудности;
- содержать в себе проблему, которую необходимо определить, описать, попытаться найти причину ее возникновения;
- иллюстрировать несколько аспектов реальной жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию.

Для реализации кейс-технологии в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению для студентов экономических специальностей предлагается следующий алгоритм:

Шаг 1. Предъявление преподавателем и изучение студентами текста ситуации, выделение проблемных, требующих решения аспектов; разделение на группы, выбор спикера и секретаря в каждой из них.

Шаг 2. Самостоятельный поиск и изучение обучающимися информации по проблеме в СМИ, интернете и т. д.

Шаг 3. Проведение в группах дискуссии, нацеленной на рассмотрение возможных решений проблемы (секретарь фиксирует все принятые варианты).

Шаг 4. Презентация основного и альтернативных решений (спикеры аргументируют каждое из них, выбор оптимального решения).

Шаг 5. Общая дискуссия с участием всех обучаемых, рассмотрение альтернативных решений.

Шаг 6. Принятие оптимального с точки зрения всех групп решения.

Шаг 7. Сопоставление принятого группами варианта с реальным решением проблемы.

Внедрение кейс-технологии в учебный процесс выявило следующие положительные аспекты:

- содействие оптимальному социальному взаимодействию;
- активизация творческого потенциала будущих специалистов;
- стимулирование речемыслительной активности, самостоятельности студентов;
- актуализация ранее усвоенного лексического, грамматического материала;
- создание дополнительной мотивации к изучению иностранного языка;
- повышение ответственности студентов за результаты их учебной деятельности;
- развитие учебной автономии.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ (КОМПЬЮТЕРНЫХ) ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Маркосян Е. И., Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

Информатизация образования, становясь одним из основных направлений в процессе информатизации современного общества, привносит новые возможности в традиционно сложившееся преподавание иностранных языков. Это не только использование новых технических средств, но и новый подход к самому процессу обучения языкам. Поэтому важно научиться эффективно использовать современные информационные технологии, осознавая их преимущества и ограничения в образовательном процессе.

Бесспорными достоинствами работы с компьютерными обучающими программами являются огромные возможности совершенствовать умения письменной речи, пополнять словарный запас, осваивать навыки нормативного произношения и правильного использования грамматических явлений, обучать диалогической и монологической речи и многое другое. Отметим также, что использование интернет ресурсов позволяет студентам получить любую оригинальную информацию о стране изучаемого языка, в том числе ознакомиться с ее традициями и современным укладом жизни, выдающимися людьми, памятниками архитектуры и искусства. При работе с интернет ресурсами студент также может найти озвученные на изучаемом языке стихи, песни, скороговорки, пословицы, обучающие видео уроки в целом. Вместе с тем использование интернета позволяет участвовать в конференциях, диспутах, семинарах, вести переписку и общаться в чатах с людьми разных стран. Таким образом, иноязычное общение студентов приобретает новое современное содержание, а стремление к изучению языков — дополнительную мотивацию.

Инновационные компьютерные технологии позволяют обеспечивать обучающимся обратную связь, тем самым качественно совершенствуя процесс изучения иностранных языков. Вместе с тем компьютер «лоялен» к разнообразию студенческих ответов, «воздерживаясь» от чрезмерно хвалебных или негативно оценочных комментариев, что развивает самостоятельность обучающихся, создавая комфортную психологическую атмосферу на занятиях и помогая приобрести уверенность в себе.

Представляется, что использование компьютерных технологий в обучении произношению и интонации изучаемого языка наиболее эффективно. Известно, что одной из первых таких мультимедийных обучающих программ была «*Professor Higgins*». С помощью данной программы у студентов весьма эффективно формируются и корректируются слухопроизносительные навыки, развивается техника чтения, обогащается лексический запас, осваиваются орфографические навыки, а также появляются навыки самостоятельной работы. Очень важно, что при работе с данной программой студенты могут слушать эталонную английскую речь и воспроизводить ее, сравнивая при этом собственное произношение и интонацию с дикторской по их визуальной презентации на экране. Таким образом, студент может добиваться правильного произношения самостоятельно, затрачивая на это столько времени, сколько ему необходимо.

Рынок образовательных услуг предоставляет учащимся большое количество различных мультимедийных комплексов, программ, учебных видеофильмов, имеющих различное назначение и содержание, а соответственно разную эффективность для студентов. Поэтому задача преподавателя заключается в обоснованном отборе материала, его необходимом и достаточном использовании на занятиях и при организации самостоятельной работы студентов.

Обозначим также и проблемы, связанные с использованием в обучении компьютеров. Так, существует определенная угроза здоровью студентов, что диктует необходимость соблюдения санитарных норм, дозирование доли компьютерной занятости на занятиях, соблюдение специальных правил при работе с ними. Обвальным рост компьютерных технологий приводит к быстрому устареванию оборудования и программного обеспечения, постоянное обновление которых требует в образовании дополнительного финансирования.

Следует иметь в виду, что какими бы привлекательными свойствами ни обладали технические средства обучения, информационно-предметная среда, главными в преподавании являются дидактические задачи и соответствующая познавательная активность студентов, обусловленные целями образования. А компьютерные технологии не заменяют работу студентов с преподавателем, а оптимально ее дополняют.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

Минченя С. А., Белорусский государственный университет

Неотъемлемым элементом в системе непрерывного языкового образования является самостоятельная работа студентов. Сегодня формируется социальный заказ на всесторонне развитых людей, способных к самостоятельной работе, умеющих действовать в условиях неопределенности,

ощущающих потребность в непрерывном образовании. Для успешного выполнения этого заказа необходимо помнить, что в центре внимания находится личность обучаемого, его самостоятельная активная познавательная деятельность, в которой преподаватель выступает все больше в роли организатора, компетентного консультанта и помощника.

Компьютеризация сферы коммуникаций, получившая распространение и в нашей стране в последние годы, предъявила нашему обществу более высокий уровень владения иностранным языком, способы его применения в новых условиях — в телекоммуникационных сетях, где происходит спонтанный обмен письменными и устными сообщениями в реальном времени и без посредника. Ведение такой спонтанной беседы требует активного владения иностранным языком. Жизнь в обществе информационных технологий ставит перед высшей школой требование оптимизации процесса обучения иностранным языкам, нахождения и использования возможностей повышения эффективности овладения иноязычной речевой деятельностью. Сегодня можно констатировать, что в методической литературе вопросам организации самостоятельной работы студентов и школьников в обучении иностранному языку стало уделяться больше внимания. Анализ научной периодики и собственный опыт работы в вузе показывает, что в последнее время все больше преподавателей иностранного языка стали использовать в учебном процессе телекоммуникационные сети для общения групп обучающихся в реальном времени. Вместе с тем, был выявлен ряд недостатков в ее организации: самостоятельная работа случайна и по содержанию, и по количеству, и по форме; виды самостоятельной работы однообразны; слабо выражен индивидуальный подход в подборе заданий; контроль преподавателя доминирует над мотивацией самостоятельного поиска и обработки информации и др.

Преподавателю необходимо помнить, что учебный процесс в высшей школе должен быть подчинен не столько задаче информационного насыщения, сколько формированию продуктивного мышления, развитию интеллектуального потенциала личности, становлению способов логического анализа и всесторонней обработки потребляемой информации, творческому конструированию.

Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий может быть достигнута:

1) при их системном и целенаправленном применении, при условии их интеграции в учебную программу, при прочной взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы студентов, при условии рационального сочетания управления и самоуправления учебной деятельностью студентов (например, участие в интернет проектах, переписка с зарубежными друзьями, ведение блог-страничек и т. д.).

2) если системное и целенаправленное использование компьютерных технологий в процессе овладения студентами иноязычной речевой деятельностью позволяет им заниматься в рамках самостоятельной работы не только повышением уровня нормативности речи, но и ее спонтанности (например, участие в интернет форумах, чатах, видео конференциях и т. д.).

3) при соблюдении педагогических условий организации самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью в компьютерной среде (полимотивированный характер учения, целенаправленный отбор содержания информационной обучающей среды, использование разнообразных форм организации самостоятельной деятельности студентов, применение новых педагогических технологий) информационные технологии осуществляют не только индивидуальный, дифференцированный подход к личности обучаемого, но и оказывают на нее социализирующее влияние (чтение и прослушивание новостей в режиме *on-line* и написание отзывов, заметок, резюме и т. д.; самостоятельное прослушивание аутентичных лекций в интернете на изучаемую тему (например, на сайте *YouTube*), которая заранее подбирается преподавателем).

Особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершать задачи всех других видов учебной работы, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности.

ДИСКУССИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РКМ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Натаевич О. Г., Вонсович Л. В., Белорусский государственный экономический университет

Раскрытие способностей каждого студента, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире — основные задачи высшей школы. Данные задачи невозможно решить только средствами традиционного подхода к преподаванию, при котором студент остается объектом обучения. Необходим переход к такой стратегии, при которой студент превращается в субъект образовательного процесса, т. е. не только получает знания, передающиеся преподавателем, но и умеет сам их добывать и пользоваться ими в жизни.

Именно гуманитарные дисциплины призваны наиболее полно подготовить студента к социализации, успешной жизни в обществе. Чтобы гуманитарные дисциплины стали практикоориентированными, необходимо использование элементов деятельностного подхода, включая такие инновации, как развитие критического мышления, интерактивная организация занятий, проектирование, проблемное обучение.

Развитие критического мышления (РКМ) предполагает развитие мыслительных навыков студентов, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.).

Одно из заметных мест в РКМ принадлежит учебной дискуссии, как групповому, так и двустороннему диалогу. С одной стороны, это должен быть диалог с конкретным содержанием, где студенты осознают глубину обсуждаемой проблемы, актуализируют и переосмысливают полученные ранее знания. С другой — необходимо наладить диалог с партнерами в группе. В результате организации взаимодействия, выполнения коллективной задачи вырабатывается общий подход, согласование, формируется навык соблюдения принятых правил и процедур совместной деятельности. Цель дискуссии не столько в том, чтобы разрешить проблему, а скорее в том, чтобы углубить ее. В результате применения учебной дискуссии: происходит обмен информацией, развивается критическое и рефлексивное мышление, создаются необходимые условия для общего развития интеллекта; расширяются границы восприятия за счет разных подходов к одному и тому же предмету или явлению, за счет несовпадения мнений; формируется коммуникативная и дискуссионная культура в процессе поиска группового соглашения; студент обретает поведенческий опыт, социальная ценность которого огромна для всей его последующей жизни; студент может сопоставить свое «Я» с другими (самодиагностика); обогащается эмоциональный опыт, так как группа — это богатейшее поле эмоционального напряжения, где переплетается удивительное многообразие эмоциональных проявлений;

При организации дискуссии нельзя забывать о правилах ее ведения и правилах поведения в процессе общения.

1. Выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего), повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками.

2. Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами.

3. В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться.

4. Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены.

5. В ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т. п.

Именно в группе формируется индивидуальность обучаемого. Тема учебной дискуссии должна быть спорной, неоднозначной, должна содействовать активному вовлечению студентов в диалог, в обсуждение. При этом студенты должны иметь определенные знания по теме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной. Тема должна соответствовать дидактическим и воспитательным задачам. Например, при проведении занятий по обучению языку, можно предложить к дискуссии темы: «Роль литературного языка в современном мире»; «Культура речи. Проблема ответственности личности за культуру речи»; «Публичное выступление. Искусство или умение».

На занятиях по идеологии белорусского государства к дискуссии можно вынести темы: «Традиционные ценности белорусского народа как основа идеологии белорусского государства»; «Проблемы и перспективы политической модернизации в Республике Беларусь»; «Стратегия общественного развития Республики Беларусь в XX веке».

Преимущества технологии:

- формируется умение: 1) вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, 2) строить умозаключения и логические цепи доказательств (развивается системное логическое мышление);

- развиваются творческие и аналитические способности, умения эффективно работать с другими людьми;

- формируется умение выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМЕ ЗАСЕДАНИЙ ДЕБАТНОГО КЛУБА

Плешко М. М., Белорусский государственный экономический университет

На современном этапе учебные программы по иностранному языку включают множество актуальных тем, которые вызывают живой интерес у студентов. Соответственно задача преподавателя заключается в том, чтобы умело организовать обсуждение тем-проблем, при этом уделяя время и внимание таким аспектам языка, как фонетика, лексика и грамматика. Одной из самых удачных форм организации занятия, практической целью которого является совершенствование навыков говорения или развития умений говорения, можно с уверенностью назвать дебаты.

Дадим определение понятию «дебаты». Дебаты — четко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. Это разновидность публичной дискуссии участников дебатов направляющая на убеждение в своей

правоте третьей стороны, а не друг друга. Поэтому вербальные и невербальные средства, которые используются участниками дебатов, имеют целью получения определенного результата — сформировать у слушателей положительное впечатление от собственной позиции. Таким образом, такая форма организации занятий помогает студентам не только научиться лаконично и грамотно строить речь, используя активный лексический и грамматический минимум, а также расширять пассивный словарь, но и освоить и уместно использовать язык жестов. Кроме того, участие в дебатах — это еще и хороший опыт выступления на публике.

Дебаты, как форма ведения спора, отличается от просто логической аргументации, которая лишь проверяет вещи на предмет последовательности с точки зрения аксиом, а также от спора о фактах, в котором интересуются только тем, что произошло или не произошло. Хотя и логическая последовательность, и фактическая точность, как впрочем, и эмоциональная апелляция к публике являются важными элементами убеждения, в дебатах одна сторона зачастую превалирует над другой посредством представления более качественного «смысла» и/или структуры рассмотрения проблемы.

В обучающих целях используются парламентские дебаты, в основу которых положена имитация классических парламентских прений. Данный формат является наиболее демократическим из всех существующих. В первую очередь это объясняется большим количеством вариантов этого формата. Самыми распространенными являются две разновидности этого формата: британский и американский. Соответственно, существуют определенные правила ведения дебатов, которые, прежде всего, помогают обучаться культуре конструктивного общения. Дебаты также содействуют развитию логического мышления, способствуют формированию уверенности и убедительности в отстаивании своей позиции, помогают приобрести навыки командной работы.

Поскольку задача дебатов — прежде всего, убедить жюри и зрителей в правильности своей позиции (не зависимо от их реальной позиции по обсуждаемому вопросу вне игры). Все речи выступающих направлены на присутствующих, следовательно, не все студенты группы принимают активное участие в дебатах, часть выступает в роли слушателей, что способствует совершенствованию навыков восприятия речи на слух.

Следует отметить, что дебаты являются аналитической деятельностью, в процессе которой у участников формируются следующие умения:

- умение критически мыслить;
- умение отделить важную информацию от второстепенной;
- умение определить и вычленив проблему;
- умение определить причины и возможные последствия;
- умение делать выводы и заключения;
- умение определить факты и мнения;
- умение эффективно решать проблемы;
- умение оценивать доказательства;
- умение работать в команде.

При организации занятия в форме дебатов необходимо также учитывать, что дискуссия в форме дебатов может быть использована в том случае, если обсуждается сложная или противоречивая проблема, мнения участника уже четко определены и резко отличаются друг от друга. Цель использования этой формы дискуссии — научить ребят высказывать свою точку зрения спокойно, в дружелюбной манере и форме. Участники дискуссии должны суметь привести аргументы «за» или «против» обсуждаемой идеи и постараться убедить оппонентов в правильности своей позиции, а не просто наброситься на них с нападками (вот почему очень важно пресекать любые персональные выпады в сторону собеседников).

Время выступления каждого участника во время дебатов ограничено одинаково для всех. Решившись на такую форму проведения дискуссии, мы должны быть готовы к тому, что оценки многих участников будут носить субъективный характер. Итог обсуждения не может не зависеть от количества и роли участников, отведенного времени. Все это четко должен определить формат. Необходимо отметить, что задание ролей участников не ограничивает свободу творчества и закрепляет лишь общие черты.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДЕБАТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Соловьёва С. В., Белорусский государственный экономический университет

В отличие от обычной дискуссии, дебаты — это интеллектуальная игра, в ходе которой две команды, используя только ораторское мастерство, должны доказать истинность своей точки зрения в строго регламентированных условиях. Дебаты как образовательная технология оформились в Великобритании и США в 1930-е гг. и в настоящее время представляют собой важный социально-образовательный феномен, распространенный и популярный во всем мире. Ежегодно проходят как школьные, так и университетские состязания, региональные, национальные и международные турниры.

В настоящее время дебаты используются в Беларуси и странах СНГ для преподавания целого ряда социально-гуманитарных дисциплин на этапе обобщения и систематизации учебного материала. Существует большое количество форматов образовательных дебатов, каждый из которых имеет свой регламент. Это могут быть университетские форматы по британской или американской модели, дебаты по формату Линкольна-Дугласа, а также смешанные форматы.

При всем существующем разнообразии все форматы образовательных дебатов имеют ряд общих черт. Обязательным является наличие двух сторон — утверждения и отрицания; дискуссия осуществляется путем обмена аргументами. Также характерно четкое разграничение функций каждого игрока, жесткий временной регламент; обязательны вопросы к членам двух команд. По итогам игры, как правило, судья выносит решение с детальным анализом аргументов двух сторон.

Для занятий по иностранному языку дебаты представляют большой потенциал для оптимизации образовательного процесса. Важным видится то, что при проведении данной логико-психологической игры на этапе развития умений выполняется одно из главнейших требований к современному занятию по иностранному языку: речь преподавателя составляет не более тридцати процентов от общего времени.

Помимо овладения сугубо лингвистической компетенцией, настоящая технология позволяет расширить объем знаний студентов, необходимый для осуществления эффективной коммуникации, обучает навыкам самостоятельной работы с источниками, способствует развитию навыков исследовательской деятельности по ряду важных проблем, связанных с экологией, экономикой, наукой, общественной жизнью и т. д. Навыки, полученные на занятиях, позволяют обучающимся адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, применять свои знания.

Все вышеперечисленное согласуется с содержанием основных коммуникативных компетенций для изучающих иностранный язык (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, стратегической и социальной), что снова указывает на эффективность технологии.

Среди сложностей при проведении данной игры можно отметить то, что на начальном этапе участники дебатов не отделяют собственную точку зрения от занимаемой позиции (которая достигается путем жеребьевки). Также при осуществлении данной технологии активными являются 6—8 студентов, принимающих непосредственное участие в игре. Остальные обучающиеся трансформируются либо в слушающую аудиторию, либо в экспертные комиссии, либо в жюри. Поэтому при проведении дебатов в больших группах целесообразно менять состав игроков.

Дебаты в рамках учебного занятия в ВУЗе имеют ряд особенностей. Первое — ограничение во времени, в результате которого необходима определенная модификация существующих форматов. Оптимальное время для обучающихся дебатов 45—50 мин., что связано со способностью удержания концентрации внимания студентов. В результате подходящей для занятий по иностранному языку представляется игра по формату Карла Поппера (3 на 3 чел. со временем выступления по 6 минут для каждого игрока и четырьмя перекрестными вопросными раундами по 3 мин.), так как по временным параметрам она позволяет на завершающем этапе провести детальную рефлексию и коррекцию языковых ошибок. Формат дебатов по модели британского парламента востребован больше, однако его можно рекомендовать для проведения заседаний дебатового клуба, т. е. для внеучебной деятельности.

Второе — желательно, чтобы тема для обсуждения была приближена к интересам специальности и дебаты бы не становились спором ради спора. К примеру, для студентов-юристов можно предложить дебаты по вопросу целесообразности воинской повинности для женщин; для студентов-экономистов интерес может представлять обсуждение темы об эффективности Евро в качестве единой валюты в ЕС. Со своей стороны, однако, видится важным отметить, что обсуждение общих разговорных тем посредством этой технологии также может быть допустимо. К примеру, вопрос о том, приносят ли деньги счастье, нашел живой отклик в форме дебатов у студентов на третьем курсе специальности «Международное право» БГУ (тема связана с программой по второму иностранному языку).

Таким образом, взвешивая все преимущества и недостатки дебатов как технологии, хочется все же остановиться на их общей коммуникативной направленности, что, соответственно увеличивает их ценность для обучения студентов гуманитарных специальностей и вносит разнообразие в процесс преподавания иностранного языка.

ВОСПРИЯТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВЕРБАЛЬНО-ВИЗУАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Степаненко С. Л., Белорусский государственный экономический университет

При введении нового грамматического материала рационально использовать один из самых распространенных вариантов вербального общения — внешнюю речь, ведь одна из сторон коммуникативной функции речи — информационная, которая проявляется в передаче знаний и уме-

ний и непосредственно связана с функциями обозначения и обобщения. Однако речь, представляющая собой поток информации, не только не может удержаться в голове иностранных учащихся, но и в большинстве случаев остается непонятой. Если же ее наполнить картинками и образами, а также подготовить визуальное сопровождение, вероятность точности восприятия материала повышается. Живое изображение действительности произведет яркое впечатление и значительно повысит интерес учащихся к изучаемой теме. Как сказал Рихард Гаррис, английский адвокат, автор ряда книг по судебному красноречию, «ребенок, перелистывающий книгу без картинок, — это совершенно то же, что слушатель перед человеком, способным только к словоизвержению».

Для того чтобы оживить изложение сухой теории, эффективно использование визуального воздействия посредством технических средств обучения. Благодаря обучающим презентациям появляется возможность представить учебный материал в наглядной и доступной форме с элементами иллюстрации, а такой подход не только повысит уровень первичного восприятия и осознания нового материала, но и будет развивать внимание, память, воображение, логическое и аналитическое мышление.

Для подготовки к проведению подобного урока в первую очередь следует выбрать одну из множества программ создания и проведения мультимедийных презентаций в операционной системе *Windows*. К примеру, можно воспользоваться самой доступной и простой в использовании программой *Microsoft PowerPoint*, позволяющей донести теоретический материал путем создания и отображения набора слайдов, в которых текст сочетается с графическими объектами, звуком, фотографиями, картинками, видео и анимационными эффектами. Этот вид презентаций отличается простотой использования и легкостью видоизменения содержания, основных параметров и настроек, обладает удобной слайдовой структурой и возможностью размещать достаточный объем графической и текстовой информации.

Далее следует адаптировать грамматический материал, с которым предполагается работа на уроке, а именно сконцентрировать основные положения и ключевые слова в ясные и лаконичные фразы, функция которых будет заключаться в сокращении времени на перевод и первичное восприятие новой информации, после чего создается сценарий урока с использованием уже обработанного нами материала, учитывая индивидуальные особенности и уровень подготовки учащихся. Путем подбора специальных программных и вспомогательных средств сценарий реализуется в виде последовательности слайдов, которые снабжаются звуковым сопровождением, иллюстрациями и т. д.

Существует три способа внедрения презентации в ход урока: эпизодически (используется преподавателем от случая к случаю), систематически (преподаватель продуманно и последовательно включает ТСО в процесс преподавания) и синхронно. В целях достижения необходимого результата, а именно наиболее высокого качества восприятия и усвоения учащимися нового материала, рекомендуется использовать все же синхронный способ, который предполагает непрерывное сопровождение изложения материала применением технических средств обучения в течение всего урока или большей его части при непосредственном сочетании слова преподавателя и демонстрируемого ряда последовательных слайдов, то есть подготовленной заранее презентации.

Данный метод внедрения нового грамматического материала позволяет максимально использовать зрительные и слуховые анализаторы учащихся, оказывает значительное влияние на процесс усвоения знаний на начальном этапе занятия, а именно на ощущение и восприятие, помогает запечатлеть логическую нить материала, систематизировать изучаемое, а так же играет важную роль в последующем запоминании и закреплении полученных знаний, через создание ярких опорных моментов. Интересно то, что использование в ходе урока подобных программ воздействует на эмоциональный фон аудитории, вызывая повышенный интерес к излагаемому материалу и положительный настрой на восприятие. Красочная визуализация и умеренное звуковое сопровождение эффективно дополняют продуманную речь преподавателя, привлекая внимание учащихся новизной, нестандартностью и динамичностью. Отметим, что зрительные анализаторы обладают значительно более высокой пропускной способностью, чем слуховые, но основная информация поступает с помощью сигналов, воспринимаемых слуховыми анализаторами. Отсюда следует, что зрительный анализатор обладает значительными потенциальными резервами для увеличения ввода с его помощью обучающей информации.

В подтверждение целесообразности использования описанного нами выше способа работы с «аудиторией» был проведен письменный опрос среди иностранных студентов с разным уровнем подготовки. Целью анкетирования было установить, каким образом учащимся проще воспринять новый грамматический материал. В качестве предложенных вариантов ответов на поставленные вопросы о наиболее эффективных методах восприятия новой информации изучаемого языка были предложены вербально-визуальный (слово преподавателя синхронно сопровождается мультимедийной презентацией *PowerPoint*), вербальный (речь), а так же метод введения материала путем самостоятельного прочтения. На основании результатов опроса был сделан вывод, что наиболее предпочтительным вариантом среди большинства студентов оказался вербально-визуальный метод.

Тем не менее, недопустима потеря чувства меры в применении технических средств обучения, в обязательном порядке они должны использоваться в сочетании с печатными учебно-наглядными пособиями, словарями и другими традиционными средствами обучения, в противном случае даже

самая великолепная презентация будет обречена на провал. Так же, во избежание снижения эффективности применения рассматриваемого нами метода введения нового материала, не следует допускать такие педагогические ошибки, как бесплановость в создании слайдов, случайность их применения, что приведет к потере заинтересованности учащихся и неправильному пониманию материала.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УМЕНИЙ КОГНИТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Титовец Т. Е., Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

В нынешний переходный период социокультурного и экономического развития республика Беларусь ставит фундаментальные проблемы перед образованием: как развить человеческий потенциал своих граждан и помочь им подняться на более высокую ступень познания и творческой эволюции. В современной лингводидактике решение данной проблемы выражается в развитии творческой языковой личности студента, в интегративной направленности языковой подготовки специалиста, при которой обеспечивается одновременное достижение задачи развития умений и навыков иноязычной речевой деятельности и задачи формирования умений когнитивного менеджмента, понимаемых как умений управления процессом познания, процессом реструктурирования и систематизации знаний. Методологическим основанием для синтеза данных задач в одно целое выступают психологические теории о единстве развития мышления и речи, о взаимообусловленности становления концептосферы человека и его способности к творчеству.

Педагогическим средством интеграции языковой и метакогнитивной подготовки специалиста выступает проектное обучение — организация работы студентов с такими учебными проектами, которые требуют активизации умений когнитивного менеджмента.

С этой целью к устному изложению проекта, выполняемому на занятиях по иностранному языку, предъявляются особые требования, способствующие усилению процессов интернализации излагаемого материала.

1. Использование приемов интериоризации (перевода явных знаний в неявные): иллюстрация сложных концептов и идей примерами из жизни, обращение к метафорам; предварительный элситинг (опрос) идей у членов группы в начале защиты проекта и их последующее сопоставление с научными концептами и идеями, прозвучавшими в проекте; перевод сложного текста на доступный язык (в прагматический дискурс).

2. Использование приемов экстериоризации (трансформации неявных знаний в явные): проведение (в ходе подготовки над проектом) интервью и обобщение полученных данных в форме ключевых понятий, используемых в проекте), демонстрация того, как результаты интервью были переведены в явные знания (диаграммы, статистический анализ данных по исследуемой проблеме); описание реальных, имевших место в жизни случаев возникновения подобной проблемы и примененных кем-то способов ее решения; предложение собственной (авторской) классификации (или типологии) описываемых в проекте явлений (сущностей).

3. Использование приемов комбинации (передача явных знаний другому): разработка и озвучивание группе вопросов на обобщение услышанной информации (ее укрупнение); соотнесение одного фрагмента информации с другим с целью получения новых выводов (или стимулирование членов группы к получению новых выводов на основе соотнесения различных частей проекта); картографирование (составление схемы изложения материала, по которой слушатель может его воспроизвести).

4. Использование приемов социализации (передачу неявных знаний другому): проведение небольшого мастер-класса, который подводит к пониманию способа решения проблемы, заявленной в проекте); предложение членам группы повторить в импровизируемой ситуации продемонстрированный прием и проверить его действие на практике; составление нарратива (рассказа, убеждающего слушателя в правоте определенной идеи или результативности определенного метода).

Специфика проектного обучения на занятиях по иностранному языку, ориентированного на задачи развития умений когнитивного менеджмента, состоит в том, что исполнители учебных проектов выступают не только в роли лектора-докладчика, но и в роли менеджера когнитивных процессов, несущего ответственность за качество освоения слушателями материала, который был заложен в основу проекта.

Как показал опыт работы преподавателей со студентами, основная сложность при таком проектном обучении состояла не столько в отборе, систематизации и авторской переработке информации по проекту — подобные умения уже были сформированы у студентов в средней школе и в процессе дисциплинарной подготовки в вузе, — сколько в разработке стратегий ее подачи аудитории: какой подобрать нарратив; как составить вопросы для группы, чтобы одноклассники анализировали услышанные ими сведения и производили новые выводы; как стимулировать слушателей к выражению своего собственного мнения по теме проекта, как передать аудитории глубину своих собственных выводов, полученных в ходе работы над проектом, и др.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Хацкевич И. В., Минский областной институт развития образования

Процесс приобретения личного опыта общения с иноязычной лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. В связи с этим в образовательном процессе по иностранному языку очевидна объективная необходимость использования информационных технологий, позволяющих вовлекать обучаемых в ситуации межкультурной коммуникации, так как сегодня глобальная сеть Интернет предоставляет широкий выбор возможностей для вступления обучаемых в аутентичное межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка.

Основные существующие на данный момент технологии, которые можно активно использовать в процессе обучения иностранному языку, переводя их в разряд средств обучения и воспитания, можно разделить на две группы: 1) средства синхронной коммуникации и 2) средства асинхронной коммуникации. К средствам синхронной коммуникации относят интернет-средства, позволяющие общаться в режиме реального времени (чат, видеочат и аудиочат). Примерами таких средств, предоставляющих возможность синхронного общения посредством чата и голосовой связи являются *Skype* и *Yahoo Messenger*.

Пользователи *Yahoo messenger with voice* и *Skype* имеют возможность установить мгновенную голосовую связь с абонентом, находящимся в любой точке земного шара при наличии у него данных программ (либо позвонить на обычный стационарный телефон) или общаться посредством письменного чата. Существует также возможность подключения и использования вебкамеры. Можно создать свой список друзей и приглашать их в чат *tele-a-tele* или организовать конференцию, так называемый групповой чат. А можно, задав параметры искомого собеседника (возраст, пол, место жительства, родной язык, интересы и др.), найти друзей для общения.

Используя чат и голосовую связь, можно проводить уроки-проекты с учащимися из других стран, обсуждать темы с гостем-представителем другой страны, являющимся компетентным в той или иной области научного знания, предлагать новые, нестандартные задания.

Внедрение *Skype* и *Yahoo Messenger* в образовательный процесс позволяет более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии: формировать и совершенствовать умения диалогического высказывания, формировать и совершенствовать навыки чтения, письма, говорения и аудирования, пополнять словарный запас лексикой современного иностранного языка, знакомить обучаемых с социокультурными реалиями изучаемого языка, формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности.

Средства асинхронной коммуникации — это интернет-средства, позволяющие обмениваться информацией с задержкой во времени (форумы, электронная и аудиопочта, сайты, блоги и др.).

Блог — эта страничка сайта, представленная в виде журнала-дневника или календаря, в котором информация располагается в хронологической последовательности. Блог может обновляться ежедневно/ еженедельно/ ежемесячно. Правом размещения информации и редактирования блога обладает его создатель, посетители же блога могут оставить свои комментарии к статьям. В блоге можно также разместить фотографии, аудио, видео, ссылки на другие сайты, статьи и т.п. Среди блогов выделяют особый тип — аудиоблоги, или подкасты. Это те же сетевые дневники, только с аудиофайлами в формате MP3. Подкастинг — это создание и распространение аудио файлов в MP3 формате в сети Интернет, которые можно слушать on-line или загрузить в MP3 плеер. Существуют различные типы подкастов: 1) аутентичные подкасты, файлы с записью носителей языка, 2) подкасты, созданные преподавателями для своих учащихся, 3) студенческие подкасты. Аудиоблоги открывают перед обучаемыми огромные возможности: можно записать свою речь на сайте, а также разместить звуковые файлы, записанные в других программах. Посредством *Chinswing* (<http://www.chinswing.com>), *Gabmail* (<http://www.freegabmail.com>) и *Vaestro* (<http://www.vaestro.com>) можно организовывать форумы, в которых на английском языке обсуждались бы темы, волнующие подростков, устанавливались бы дружеские связи, осуществлялась практика говорения на изучаемом языке.

Одной из возможностей использовать свой труд более продуктивно, соединяя и комбинируя различные информационные ресурсы новыми способами, а также применяя творческие способности и навыки проблемного мышления является «веб-квест».

Образовательный веб-квест — это проект, созданный с помощью интернет-ресурсов, с которыми работают слушатели, выполняя ту или иную учебную задачу. Особенностью и положительной стороной образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы слушателей с ним находится на различных аутентичных веб-сайтах. Использование веб-квестов при обучении иностранному языку повышает мотивацию, так как результатом работы с веб-квестом является публикация работ слушателей в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернете).

Таким образом, интеграция информационных технологий в образовательный процесс по иностранному языку предоставляет широкие возможности для повышения мотивации в обучении иностранному языку, вступления обучаемых в живую коммуникацию с носителем языка, преодоления языкового барьера, для реализации креативного потенциала, совершенствования коммуникативной и межкультурной компетентностей, формирования новых компетенций.

Роль информационных технологий в образовании как таковом растет с каждым днем. Это же относится и к лингвистическому образованию. Необходимо признать их увеличивающуюся роль и сам факт того, насколько органично они интегрировались на сегодняшний день в процесс обучения иностранному языку. Современность предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Объемы информации растут, и часто рутинные способы ее передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Мультимедийные обучающие программы имеют огромные преимущества перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях; помогают создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия; способствуют реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы студента.

Нельзя игнорировать процессы информатизации, происходящие в современном обществе. Это глобальные социальные процессы, при которых сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации осуществляется на основе современных средств коммуникации. Внедрение средств современных информационных технологий в систему образования дает возможность совершенствовать механизмы управления системой образования на основе использования коммуникационных сетей, совершенствовать методы, формы и содержание в соответствии с задачами развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества. Это помогает формировать умения самостоятельно приобретать знания и вести исследовательскую деятельность, использовать компьютерные системы для диагностики, тестирования и контроля знаний. Современные мультимедийные программы представляют собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранных языков включают изучение лексики, отработку произношения, обучение монологической и диалогической речи, обучение письму, обучение грамматике.

На занятиях по иностранному языку можно решить целый ряд дидактических задач, используя материалы Интернет, пополнять словарный запас студентов и формировать навыки и умения чтения, совершенствовать умения письменной речи, создавать устойчивую мотивацию для изучения иностранного языка. Для студентов мультимедийные технологии являются способом, при помощи которого они расширяют свои представления об окружающем мире. Использование мультимедийных технологий обеспечивает более полную и точную информацию об изучаемых явлениях и объектах. Это повышает качество обучения, позволяет удовлетворять и развивать познавательные интересы студентов, повышает наглядность обучения, позволяя использовать тяжело доступный материал или тот, который нельзя использовать без компьютера. Работа студентов становится более интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Как показывает практика, мультимедийные программы наилучшим образом соответствуют структуре учебного процесса. Они максимально приближают процесс обучения иностранному языку к реальным условиям, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям. В этих программах используются методические приемы, позволяющие производить ознакомление, тренировку и контроль.

Необходимо отметить, что эффективное использование мультимедийных технологий в образовательном процессе возможно лишь при условии, что соответствующие технологии гармонично и обоснованно интегрируются в данный процесс и обеспечивают новые возможности как преподавателю, так и студентам.

Опытным путем было выявлено, что для эффективного использования мультимедийных технологий необходимо создать такие условия, чтобы обеспечить формирование социальной и познавательной активности как основных личностных характеристик обучаемого. Программы должны носить диалоговый характер для развития самостоятельности студентов. В целях последующей самореализации студентов необходимо развитие их способностей и гармоничной индивидуальности личности.

Следует отметить, что использование мультимедийных технологий не может обеспечить существенного педагогического эффекта без учителя, поскольку эти технологии — только способы обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных методических целей на основе глубокого изучения всех возможностей. Неудивительно, что не все преподаватели оказались готовы к широкому внедрению компьютеров в обучение иностранным языкам. Необходимо, чтобы каждый преподаватель понял простую мысль: компьютер в учебном процессе — не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности.

ОБУЧЕНИЕ НА «СТАНЦИЯХ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Чернявский А. А., Белорусский государственный университет

Обучение иностранным языкам в высшей школе на современном этапе требует инноваций как от преподавателей, так и от студентов. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам, предполагающий формирование трех основных компетенций (лингвистической, коммуникативной и межкультурной), позволяет сегодняшнему студенту стать активным участником образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта. Формированию всесторонне развитой личности студента, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладению культурой речевого общения и поведения, позволяющей ему быть равным партнером межкультурного общения на иностранном языке, помогают постоянно разрабатываемые новые и уже известные, но модернизируемые методики. Одной из таких инновационных форм организации обучения студентов является метод работы на учебных «станциях».

Согласно некоторым источникам прототипом современного обучения на «станциях» являлись проводимые англичанами Морганом и Адамсоном уроки по физкультуре, и лишь позднее эта форма занятий стала использоваться и в других общеобразовательных предметах, в том числе и при обучении иностранному языку. Эта методика еще в начале XX в. практиковалась известным американским педагогом Хелен Паркурст, затем она получила теоретическое обоснование и сейчас широко используется в ряде европейских стран (особенно в Германии), снова выйдя за рамки обучения иностранным языкам. Именно немецкие дидактики наиболее активны в совершенствовании концептуальной базы и популяризации этой методики во всем мире.

Обучение на «станциях» можно использовать на любом этапе работы над речевым материалом, наиболее же удачным нам представляется использование этой методики на занятиях по страноведению, обучению грамматике и лексической стороне речи. Данная форма организации занятий, сочетающая деятельностное, самостоятельное и дифференцированное обучение какой-либо одной теме или межтемной проблеме, позволяет как тренировать новый, так и повторять пройденный материал. Необходима тщательная предварительная подготовка преподавателя к занятию (продумывание обобщающей темы, позволяющей построить урок на интегративной и деятельностной основе, подборка разнообразного материала, многоаспектных заданий, ключей для само- и взаимокоррекции, инструкций по выполнению заданий, реквизита и др.). При планировании занятия с использованием «станций» необходимо продумать количество станций и заданий с учетом возможности предоставления студентам права выбора своей деятельности и режима работы (индивидуального, парного, группового). Данный тип организации занятий требует особой расстановки мебели. В качестве «станций» используются отдельные или сгруппированные столы, а иногда и подоконники, если количество станций больше, чем столов. Реализация принципа сочетания индивидуальной и коллективной работы предполагает два возможных варианта проведения занятия. Первый вариант — деление на микрогруппы, каждая из которых получает маршрутный лист с перечнем имеющихся станций и заданий, что предполагает обязательную отчетность. На выполнение заданий и заполнение маршрутного листа дается определенное время, по сигналу преподавателя студенты переходят к другой станции. Для работы в группе могут объединяться студенты с разным уровнем языковой подготовки, работа организуется таким образом, что выполнение задания зависит не от лидера в группе, а от каждого члена, так как каждый имеет определенную роль и вносит свой вклад в решение общей задачи. При втором варианте работы студенты самостоятельны в выборе и планировании своей деятельности. Каждый из них получает свой лист и осуществляет свободный выбор «станции», количества заданий, темп работы и партнеров для совместной деятельности, если это необходимо по инструкции выполнения задания. Студенты сами определяют, когда им лучше работать индивидуально, а когда — сотрудничая с другими.

Дополнительным стимулом при применении данного вида работы можно считать изготовление личного портфолио, в котором отражаются результаты прохождения «этапов» с критическим осмыслением собственных успехов. Наличие дополнительных «станций» (*Puffer-, Erhol-, Informationsstationen*), на которых можно или отдохнуть, или выполнить задания усложненного типа, завершает картину креативности. Важным является правильное соотношение лимита и достаточно серьезной работы на каждом этапе. Результатом работы на «станциях» является презентация выполненного.

Известный немецкий методист и дидактик Р. Вилке называет следующие преимущества данной методики: возможность индивидуальной и групповой работы, учет знаний и умений учащихся, дифференциация заданий для сильных и слабых студентов, близость проектной обучению, наличие нескольких решений проблемы и др.

С нашей точки зрения обучение на «станциях» обладает несомненным потенциалом и очень перспективно. В рамках межкультурной коммуникации это концептуально новая организация учебного процесса, основными принципами которой являются высокая степень мотивации и ориентация на активную практическую деятельность самого обучаемого, самостоятельность и сотрудничество в команде, выработка стратегии решения поставленной задачи и создание «продукта».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Шабан О. П., Белорусский государственный университет

Все большее значение в последние годы приобретает использование новых информационных технологий при обучении иностранному языку. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. В 2001 г. Марком Пренски, американским писателем и разработчиком обучающих программ впервые было использованы термины *«digital native»* и *«digital immigrants»*. *Digital native* — «цифровое коренное население» — поколение людей, которые выросли в мире современных цифровых технологий, таких как Интернет и мобильные телефоны (в отличие от *digital immigrants* «цифровых иммигрантов»). Основной особенностью поколения *digital native* является то, что они не могут представить себе мир без компьютера и мобильного телефона. И они осваивают обращение с мобильником, компьютером и интернетом в то же время, когда и учатся кататься на велосипеде. В связи с вышесказанным использование в учебном процессе, как форм телекоммуникации, так и ресурсов сети Интернет способствует развитию познавательной деятельности учащихся и достижению основных целей обучения предмету.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество. Задача преподавателя — активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные технологии обучения иностранному языку, использование интерактивных курсов, новых информационных технологий, Интернет — ресурсов способствуют организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка. При обучении аудированию каждый получает возможность слушать иноязычную речь, при обучении говорению — каждый прослушать фразы на иностранном языке, получая возможность говорить в микрофон, что обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения. При использовании компьютера при обучении иностранному языку можно выделить два аспекта: 1) использование компьютерных программ, интерактивных курсов иностранного языка; 2) использование Интернета.

При использовании Интернета в процессе обучения иностранному языку можно выделить три аспекта: Интернет как информационная среда, Интернет как среда коммуникации, Интернет как публикационная среда. Эти три аспекта хорошо интегрируются в систему обучения иностранному языку. К наиболее распространенным формам телекоммуникации (т.е. коммуникации посредством Интернет-технологий) относятся электронная почта, чат, форум, *ICQ*, видео-, веб-конференции и т. п. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми, находящимися на расстоянии друг от друга и лишь потом стали использоваться в учебных целях в обучении иностранному языку.

Как информационная среда Интернет может использоваться как преподавателями иностранного языка, так и изучающими иностранный язык. Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио — и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Преимущество поиска информации в Интернете это, прежде всего ее актуальность. Интернет предлагает обширную информацию по страноведению, возможность читать только что изданные журналы и газеты в оригинале, а также различные справочные материалы по грамматике, лексике, словарю. Проблема возникает из-за большого количества информации. С одной стороны необходимо правильно вести поиск, с другой перепроверять информацию, опубликованную в Интернете. Заслуживают доверия официальные сайты государственных учреждений, известных периодические издания, сайты Гёте-института, немецких издательств, специализирующихся на издании учебников *«Deutsch als Fremdsprache»*. Много интересной информации представлено на сайте *Deutsche Welle*. Это и Новости, которые произносятся в более медленном темпе и учебный телесериал *«Jajo sucht Glück»*. К данному сериалу предлагаются методические разработки, направленные на усвоение лексического и грамматического материала. Данный сериал состоит из коротких серий по 10 минут. Поскольку в нем рассказывается о жизни молодежи в Германии, он успешно применялся в процессе обучения немецкому языку на втором году обучения.

В процессе обучения немецкому языку преподавателями кафедры немецкого языка БГУ были разработаны и применены на практике методические материалы, содержащие блок заданий, направленных на поиск учащимися информации страноведческого характера, а также по истории и культуре Германии, последующий ее анализ и обсуждение. На основании проделанной работы нами был сделан вывод о целесообразности использования Интернета как одного из средств обучения иностранному языку, так как было замечено много положительных сторон при его использовании, как для учащихся, так и для преподавателя.

Использование Интернета позволяет повысить эффективность обучения иностранному языку за счет повышения мотивации студентов, овладения навыками критического осмысления аутентичных текстов и проведения исследовательской работы сети, в целом погружения в языковое пространство.

СЕКЦИЯ 7 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НАВЫКАМ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Артемьев В. И., Институт современных знаний имени А. М. Широкова

1. Для более полной и адекватной передачи информации в процессе межкультурной коммуникации роль преподавания практической фонетики на ранних этапах обучения иностранным языкам трудно переоценить.

2. Практикум «Практическая фонетика английского языка: вводный курс» направлен на последовательное овладение произносительными навыками имитации, воспроизведения и активного продуцирования изучаемых фонетических явлений в связной речи, а также формирование у студентов 1 курса (специальность «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций») нормативно приемлемых произносительных навыков и умений.

3. Задачами практикума являются: 1) ознакомление студентов с системой необходимых для развития речи орфоэпических норм английского языка; 2) активизация и дальнейшее овладение артикуляторно-перцептивными характеристиками английских гласных и согласных фонем, автоматизация навыков их адекватного репродуцирования в речи; 3) овладение типичными акцентно-ритмическими структурами слова и фразы, высотно-мелодическими моделями английской интонационной группы и фразы в нейтральной речи; 4) развитие навыков, связанных с закономерностями просодической организации фраз различных коммуникативных типов.

4. В основу практикума положен концентрический принцип изучения фонетики как одного из аспектов иностранного языка. Научно-методической основой практикума является когнитивно-коммуникативный подход к обучению иностранному языку. Научно-теоретической базой такого учебного курса является понимание фонетической системы языка как двухуровневой структуры, предполагающей наличие системности как сегментных (звуковых), так и просодических (интонационных) явлений.

5. Материал практикума составлен на основе современных экспериментально-фонетических исследований, отражающих такие вопросы как вариативные и инвариантные характеристики речевого потока, позиционные модификации сегментных единиц в связной речи, модально-стилистическая дифференциация просодических структур, акцентно-ритмическая организация фразы, интонация различных видов речевых единиц и коммуникативных типов высказывания и т. п.

6. Отбор лексического материала для тренировочных и речевых упражнений, описательных и диалогических текстов для чтения вслух и заучивания наизусть учитывает аспектно-интегрированный подход к преподаванию иностранного языка и тесную взаимосвязь между фонетикой, грамматикой и практикой устной речи.

7. Практикум состоит из 8 уроков, структура которых однотипна. Они содержат необходимые правила, первичные тренировочные аудиторны упражнения, речевые упражнения, а также упражнения для внеаудиторной работы.

8. Звуковые и интонационные упражнения снабжены подробными методическими указаниями, раскрывающими их целевую установку, коммуникативную направленность и форму выполнения. Наличие моделей и интонационной разметки в упражнениях и текстах способствуют самостоятельной работе студентов, что также ведет к интенсификации учебного процесса.

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА

Бащенко И. В., Минский государственный лингвистический университет

В программах по обучению переводу в языковом вузе большое значение придается обучению переводу специальных текстов. Однако, как показывает анализ, при переводе узкоспециальных текстов большое количество ошибок вызвано незнанием предметной области и непониманием, какой концепт стоит за термином. Студенты зачастую пренебрегают анализом когнитивной составляющей текста и при переводе используют первое значение слова, предлагаемое в словаре. Неумение выбирать нужный вариант перевода, незнание терминов и отсутствие базовых знаний в предметной области становится непреодолимым препятствием для студентов. Так как когнитивная система специалиста в отличие от когнитивной системы студента-переводчика характеризуется наибольшей «развитостью», то мы предполагаем, что существует значительный когнитивный диссонанс, который препятствует получению качественного продукта, т. е. перевода.

Формирование когнитивной базы студентов является неотъемлемой задачей процесса подготовки профессиональных переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. В некоторых странах (например, Канаде) подготовка переводчиков осуществляется с учетом выбранной ими

специализации (медицинские переводчики, судебные, военные и т. д.). Исследователи полагают, для того, качественно переводить специальные тексты, переводчик должен пройти базовый курс обучения по специальности для формирования новой профессиональной когнитивной базы. Лексикон специалиста имеет свои особенности, которые обусловлены особой функцией его лексических единиц. Принимая во внимание тот факт, что единицы лексикона, с одной стороны, являются лингвистическими сущностями и вступают в определенные отношения с другими единицами по законам языка (например, в соответствии со своею валентностью и сочетательной способностью они могут являться составляющими компонентами единиц более высокого порядка), а с другой — они выступают в качестве «номинативных ярлыков» для вербализации определенной когнитивной структуры или ее части (например, концепта), методическая организация лексики иностранного языка должна соответствовать этим основным особенностям существования языкового знака.

Медицинские тексты представляют особую проблему для студентов переводческого факультета, поскольку медицина объединяет более 200 узких отраслей и специальностей (хирургия, онкология, педиатрия и т. д.), которые иногда делятся на еще более узкие специализации (абдоминальная хирургия, торакальная хирургия, сосудистая хирургия и т. д.). Обучить всем этим специальностям невозможно как и невозможно изучить всю терминологию, но, вполне возможно дать студентам базовые знания, необходимые при переводе медицинского текста.

Так в идеале, в процессе подготовки медицинских переводчиков, рекомендуется получить необходимый минимум знаний по анатомии, физиологии, фармакологии, методам диагностики и лечения, а также и изучить ключевые термины основных разделов медицины. Это очень трудная задача, которую, к сожалению, невозможно осуществить, когда на обучение спецпереводу отводится менее 100 часов.

Оптимизации процесса обучения могут способствовать следующие рекомендации.

1. Вначале студентам рекомендуется ознакомиться с учебными текстами по специальности на родном языке, для формирования когнитивной базы в изучаемой области. Тексты должны в доступной форме описывать основные положения и в них должны объясняться основные понятия и термины.

2. Схематично (наглядно) представить (если возможно) структуру, состав или строение изучаемого объекта (явления, механизма) с указанием названия составных частей, деталей, органов и т. д.

3. С целью определения количественного и качественного состава лексикона, подлежащего формированию у студентов неязыкового вуза, необходимо провести анализ лексикона специалиста и определить, какие единицы его составляют и к каким слоям лексики они относятся. Рекомендуется отобрать терминологический банк, который включает базовые термины, определения и перевод на иностранный язык для изучения.

4. Подготовить значительное количество учебных текстов на иностранном языке по изучаемой теме (из разных источников) для чтения и обсуждения.

5. Отобрать цикл текстов для перевода, которые связаны одной тематикой но организованы по принципу «от простого к сложному» (например, в тексте № 1 описывается болезнь и указываются симптомы, текст № 2 содержит рекомендации по дифференциальной диагностике, текст № 3 посвящен методам лечения, текст № 4 представляет собой научный доклад по современному подходу к проблеме.

6. Предложить «эталонный перевод», выверенный специалистом, сравнить с переводом студентов и провести анализ ошибок.

Данный алгоритм позволит расширить знания студентов о проблеме, сформировать когнитивную базу, овладеть терминологией, провести анализ качества перевода.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПЕРЕВОЗКИ» ВЕДЕНИЮ ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

Боярская А. О., Педько Л. В., Белорусский национальный технический университет

В настоящее время в связи с процессами глобализации и интеграции, происходящими экономическими изменениями в мире, наблюдается стремление к выходу белорусских учреждений и компаний на международный рынок в различных областях деятельности. Особое внимание уделяется развитию логистических центров на территории республики Беларусь, где студенты специальности «международные перевозки и логистика» смогут на практике применить свои знания иностранных языков. Существенно увеличивается интерес к позитивному решению существующих проблем языка и культуры деловой коммуникации и ведению деловой документации. Практика работы в высшей школе показывает, что студенты вузов сталкиваются с необходимостью написания деловых писем на английском языке либо предполагают такую возможность в будущем.

Пособие «Деловая документация на транспорте» на английском языке для студентов старших курсов предлагает изучение специфики бизнес документации и максимально приближено к требованиям и потребностям современной письменной коммуникации. Спецкурс рассчитан на по-

вышение культуры делового общения на английском языке с иностранными партнерами с учетом международных норм деловой документации. Цель настоящего курса — в оптимальные сроки научить наших студентов грамотно и успешно составлять деловые письма и контракты на английском языке. В курс включено 26 образцов подлинных английских и американских деловых писем (письмо-предложение, письмо-запрос, письмо-заказ, рекламация) и примеры контрактов и договоров, структура типового делового письма, клише, сокращения. Особое внимание уделяется специальной лексике и терминологии, принятые в деловой транспортной документации.

Деловое письмо — одно из важнейших средств общения в деловом мире. Оно помогает человеку осуществлять предпринимательскую и коммерческую деятельность. Существуют определенные законы написания таких писем, несоблюдение которых может не только отразиться на престиже вашей фирмы, но и помешать заключению выгодных контрактов. Деловое письмо, правильно оформленное юридически, написанное хорошим языком на фирменном бланке, однозначное по смыслу, должно быть безукоризненным во всех отношениях: даже незначительное отступление от правил может сделать его неправомерным с юридической точки зрения.

Язык деловой переписки характеризуется частой повторяемостью и единообразием речевых средств. Поэтому в нем много речевых клише, которые помогают конкретнее, лаконичнее и понятнее выразить мысль, полностью исключить различное понимание конкретного текста. Отсюда установка на стандартизацию языка при отображении типовых ситуаций делового общения и сужение диапазона используемых речевых средств.

Для языка деловой переписки характерна нейтральность тона изложения. При этом используются средства логической, а не эмоциональной оценки фактов, отсутствуют просторечные и диалектные слова и выражения, а также междометия, модальные слова и имена с суффиксами субъективной оценки. Смысловая точность деловой речи — одно из главных условий, обеспечивающих практическую, а нередко и правовую ценность делового письма.

Любое деловое письмо должно быть убедительным. В рыночной экономике «искусство убеждать» в деловой переписке становится особенно важным, так как оно обусловлено необходимостью приобрести заказчика или потребителя продукции именно вашей фирмы. Основным условием придания деловому письму убедительности является его доказательность. Правильно отобранные точные факты и убедительная аргументация, основанная на правилах формальной логики, — вот что необходимо любому деловому письму.

Учебное пособие для обучения студентов специальности «международные перевозки и логистика» ведению деловой переписки на английском языке предназначено для формирования необходимых лексико-грамматических навыков и развития коммуникативных умений деловой письменной речи.

При работе над лексикой учитывается специфика лексических средств делового и профессионального дискурса: обилие многозначных служебных и общенаучных слов, терминов и интернационализмов. Студент должен знать наиболее употребительные фразеологические сочетания, часто встречающиеся в письменной и устной речи изучаемого им подязыка профессионального общения, а также слова, словосочетания и фразеологизмы, характерные для письменной и устной речи в ситуациях делового общения. Необходимо показать, что современный деловой английский язык достаточно метафоричен и идиоматичен.

Важным аспектом обучения деловому английскому языку представляется формирование практических навыков поиска работы, составления резюме и прохождения собеседования (интервью) на иностранном языке. Это невозможно без знания культурных особенностей делового общения на английском языке. В пособии предлагаются такие задания, как составление пакета документов для приема на работу (резюме, рекомендация, сопроводительное письмо, письмо-запрос о дополнительной информации) на основе образцов.

ЕАР НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В АСПИРАНТУРЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Васючкова О. И., Долгорукова А. И., Белорусский государственный университет

Обучение академическому английскому (ЕАР) составляет содержание курса иностранного языка на этапе обучения в аспирантуре, что соответствует целевой направленности данного института последипломного образования на подготовку кадров научной квалификации. Наполняя курс иностранного языка для аспирантов конкретным содержанием, педагоги-практики исходят, прежде всего, из тех задач, которые стоят перед обучаемыми на обсуждаемом этапе, а именно — сдаче экзамена по иностранному языку в формате кандидатского минимума. Последний, согласно действующей типовой программе, утвержденной ВАК Беларуси, предполагает владение навыками перевода литературы по избранной научной специальности, реферирования и аннотирования научного текста, умение вести беседу по темам, связанным с научной работой аспиранта. Однако следует отметить, что на сегодняшний день не существует какого-либо учебно-методического пособия, комплексно освещающего весь спектр вопросов, связанных с подготовкой к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку аспирантами, магистрантами, соискателями, обучающимися

в неязыковом вузе. Вот почему коллектив преподавателей кафедры английского языка гуманитарных факультетов БГУ предпринял попытку заполнить эту, до сих пор не занятую нишу в учебной литературе, обеспечивающей учебный процесс по иностранному языку на этапе последиplomного обучения, подготовив учебно-методическое пособие для аспирантов «*English for Post-Graduates*». В данном пособии пользователи смогут найти ответы практически на все вопросы, решение которых необходимо в ходе подготовки к кандидатскому экзамену по английскому языку. Так, в пособии содержится текстовой и иной информационный материал, касающийся различных аспектов деятельности молодых ученых: учеба в аспирантуре/магистратуре, присуждение академических и учебных степеней, перспективы карьерного роста выпускников аспирантуры, подготовка диссертационного исследования, участие в конференциях, международных программах обмена, научных стажировках, институт научного руководства. Особое внимание уделено специфике написания научных докладов, статей, тезисов, резюме. Авторы через систему советов и рекомендаций стремятся помочь обучаемым в корректном переводе грамматических явлений, наиболее часто встречающихся в научном тексте, в освоении значительного пласта общенаучной лексики, специальной терминологии. Особенностью обсуждаемого пособия является избранная авторами манера подачи учебного материала в форме доверительного диалога между преподавателем и студентом, рассмотрение обсуждаемых тем в кросс-культурном аспекте, а также наличие интерактивной электронной версии пособия, позволяющей оптимизировать процесс внеаудиторной самостоятельной работы обучаемых. В пособии имеется практико-ориентированное приложение, содержащее список наиболее частотных сокращений, встречающихся в научной литературе, наиболее употребляемые словосочетания, фразы, используемые при написании статей, резюме, докладов, иных видов вторичного научного текста, а также лингвострановедческая информация.

Полагаем, что материал, представленный в пособии, будет полезен и востребован не только в учебной аудитории, но и широким кругом лиц, самостоятельно готовящихся к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку в неязыковом вузе.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Видишева С. К., Белорусский государственный университет

Основная отличительная черта профессионально ориентированного (ПО) обучения иностранному языку состоит в том, что предполагаемый курс строится на основе конкретных профессионально значимых целей и задач студентов, что выражается в соответствующей методике подбора и организации тематического материала, а также в развитии определенных навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Специфической особенностью ПО обучения иностранному языку является и то, что для каждой профессиональной области или специальной дисциплины может быть составлен курс иностранного языка, характерный только для данной области или дисциплины. В соответствии с этим, методика его преподавания должна максимально учитывать специфику специальности, т.е. лексическое наполнение и особый формат устных и письменных текстов, а также те навыки и умения, которые являются характерными для данной профессиональной деятельности. Наиболее перспективным, в свете этого, видится междисциплинарное построение курса ПО обучения иностранному языку, при котором в структуре учебного плана находят отражение различные предметы специальности. Кроме того, характерной чертой ПО обучения является отсутствие начального уровня, так как необходимость в овладении иностранным языком с целью профессионального общения возникает, в основном, у людей, обычно владеющих иностранным языком на продвинутом, среднем или, по крайней мере, элементарном базовом уровне.

Можно выделить следующие особенности ПО обучения иностранным языкам: 1) зависимость структуры курса от целей обучения; 2) использование базовых знаний общего иностранного языка у учащихся как основы для приобретения ими профессионально значимых знаний и умений иноязычного общения; 3) ориентация содержания курса на конкретную профессиональную область. Методика преподавания должна учитывать соответствующее лексическое наполнение и особый формат устных и письменных текстов, а также те навыки и умения, которые являются характерными для данной профессиональной деятельности.

Немаловажна роль преподавателя на этапе ПО обучения иностранному языку. Кроме основных навыков преподавания общего языка, необходимо знание самого предмета, специфической профессиональной лексики и представление о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии. Однако не каждый начинающий преподаватель в состоянии удовлетворить этим языковыми требованиями. Вследствие отсутствия такого рода подготовки, преподаватели сталкиваются со многими проблемами. Зарубежная методика дает следующие рекомендации преподавателям иностранного языка в ПО обучении: изучить учебные материалы по специальности; изучить язык специальности; быть готовым к тому, что студенты могут исправлять ошибки преподавателя.

Какой бы подход ни избрал преподаватель иностранного языка, в любом случае от него требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области. Одним из путей,

при помощи которого преподаватель может добиться успехов в этом направлении, является «преподавание в команде», т. е. сотрудничество двух или более специалистов — преподавателя иностранного языка и преподавателя-предметника. Такой вид сотрудничества становится все более популярным. Преимущество «преподавания в команде»: студент получает возможность оценить свои успехи и восполнить упущенный или недостаточно хорошо понятый материал; преподаватель иностранного языка легко может определить трудности, с которыми сталкиваются студенты во время лекций по основному курсу, и оценить эффективность процесса коммуникации на данных лекциях; у преподавателя-предметника существует обратная связь со студентами, в результате которой он может убедиться, насколько полно понимают его студенты.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»

Гирин А. Ч., Белорусский государственный университет

Язык является рабочим инструментом юриста. Профессиональная речь юристов должна быть логичной, четко структурированной, убедительной и в то же время лаконичной. Специалисты в сфере международных отношений должны в совершенстве владеть своей речью, изъясняясь не только на родном, но и на иностранных языках. Поэтому при подготовке таких специалистов на факультете международных отношений должно уделяться особое внимание обучению грамотной профессиональной речи. Особую трудность представляет собой обучение аргументативной монологической речи, так как оратор концентрирует свое внимание прежде всего на содержании своего высказывания и ему не удается следить при этом за логикой и структурой текста.

Традицией юридического образования в немецкоязычных странах является использование риторических аргументативных моделей в обучении студентов профессиональной речи. Каждая модель состоит из пяти предложений, имеет четкую логическую структуру и используется для реализации конкретных речевых намерений. В зависимости от того, какую цель преследует оратор, он подбирает подходящую речевую модель и наполняет форму конкретным содержанием исходя из ситуации. Существует много вариаций таких моделей, но в их основе лежат семь базовых моделей, которые в разных источниках могут иметь разные названия, но по сути они идентичны. Каждая модель представляет собой четкую логическую структуру высказывания.

Модели выглядят следующим образом:

1. Модель «Сочинение»: 1) введение (история вопроса, сложившаяся ситуация, цитата), 2) первый аргумент, 3) второй аргумент, 4) третий аргумент, 5) заключение.

Все три аргумента являются равнозначными, заключение должно быть выводом из приведенных аргументов.

2. Модель «Логическая или хронологическая цепь»: 1) информация (план, решение, намерение), 2) мнение об информации, 3) основной аргумент в пользу мнения, 4) дополнительный аргумент, 5) вывод.

Каждое последующее предложение в данной модели является логическим продолжением предыдущего.

3. Модель «Противопоставление»: 1) введение, 2) аргумент «За», 3) аргумент «Против», 4) рациональное зерно обоих аргументов, 5) предложение.

Целью данной модели является развитие новой идеи, более эффективного решения на основе имеющегося опыта.

4. Модель «От общего к частному»: 1) введение (общее положение), 2) выделение одного конкретного аспекта проблемы, 3) аргумент (пример) к пункту 2, 4) аргумент (пример) к пункту 2, 5) вывод (требование).

Цель данной модели — вычленив проблему и сформировать по ней четкое мнение.

5. Модель «Сравнение двух позиций»: 1) позиция 1 — точка зрения, 2) обоснование позиции 1, 3) позиция 2, 4) обоснование позиции 2, 5) собственная позиция.

Цель данной модели — как можно более объективно и беспристрастно сравнить две точки зрения и высказать к ним свое отношение.

6. Модель «Компромисс»: 1) позиция А, 2) позиция В, 3) компромиссное предложение, 4) развитие компромиссного предложения, 5) вывод, основанный на компромиссном предложении.

В компромиссном предложении должны найти отражение обе позиции.

7. Модель «Исключение одной точки зрения или смена перспективы»: 1) введение (о чем шла дискуссия), 2) аспект, который следует исключить из обсуждения, 3) новый аспект, о котором не шла речь, но который заслуживает внимания, 4) обоснование точки зрения, 5) вывод-предложение.

Цель данной модели — переключить внимание участников дискуссии на обсуждение других вопросов.

Практика использования данных моделей на занятиях по иностранному языку доказала их эффективность. При регулярном использовании аргументативных моделей на занятиях речь студентов становится более четкой, структурной, логически выдержанной и более грамотной.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Гамза С. Х., Белорусский государственный университет

Основным требованием профессионально ориентированного обучения иностранному языку становится необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к практическим нуждам обучаемых. Одной из главных задач при современном подходе обучения является развитие у студентов профессионально ориентированных навыков чтения литературы на иностранном языке, что даст им возможность ознакомиться с последними достижениями в сфере их будущей профессии, расширяя возможности профессионального и научного роста в избранной области знаний.

В современных вузовских программах подчеркивается значение самостоятельной деятельности студентов в процессе овладения иностранным языком как одной из важных задач преподавания в современном вузе, отвечающей профессиональным интересам и потребностям студентов, выделяется роль личностно-ориентированного подхода и делается акцент на самообразование при овладении иностранным языком. Связь иностранного языка со специальностью студентов представляется важным фактором в решении поставленной задачи. В первую очередь это относится к отбору материала, его критическому осмыслению, учету профессиональной специфики студентов и уровню их языковой компетенции.

Более высокий уровень познавательной активности студентов тесно связан со степенью сформированности профессиональной направленности. Студент, будучи активным субъектом труда, познания и обучения, склонен к саморегулированию и самоуправлению собственной деятельностью, в том числе, и познавательной. Изучение иностранного языка в непосредственной связи со специальностью способствует формированию у студентов соответствующих навыков. Это особенно важно при самостоятельной деятельности студентов в рамках научно-исследовательской работы, в процессе которой у них возникает потребность узнать, освоить что-то новое, расширить информационное пространство, включающее знания, как по стране изучаемого языка, так и в профессиональной сфере.

Содержание изучаемого материала на иностранном языке при профессионально ориентированном обучении зависит от специфики вуза или факультета. Работа с аутентичной литературой по специальности предполагает овладение такими умениями, как поиск необходимой информации с использованием разнообразной справочной литературы; обработка и организация полученной информации для дальнейшего ее использования. Все это даст возможность будущим специалистам уже в вузе ощутить практическую пользу знания иностранного языка для более глубокого проникновения в специальность.

Чтобы процесс обучения иностранному языку, как показывает опыт, был более успешным, а предлагаемый текстовый материал интересен студентам, целесообразно установление рабочих контактов преподавателей иностранного языка с преподавателями и руководителями профилирующих кафедр. Подобное взаимодействие может быть полезным и при составлении профилирующих пособий, электронных учебников по иностранному языку. С преподавателями профилирующих кафедр может быть согласована не только содержательная сторона отбираемых текстов, но и последовательность прохождения учебного материала по курсам, а также содержательная сторона терминологического словаря-минимума по специальности.

Чтение аутентичной литературы по специальности вызывает у профессионально ориентированных студентов достаточно большой интерес, поскольку полученную информацию они могут использовать при написании курсовой или дипломной работы, для подготовки докладов на студенческие научно-практические конференции, демонстрируя, таким образом, результаты своей работы и повышая свой интерес к языку.

Следует обратить внимание на тот факт, что и последующая научная работа студентов с использованием специальной литературы на иностранном языке была бы более интересной, информативной и полноценной, при условии соблюдения принципа междисциплинарной интеграции с профессиональными кафедрами, взаимодействия преподавателей профилирующих кафедр с кафедрой иностранных языков.

Требование со стороны преподавателей специальных кафедр включать, причем в обязательном порядке, в библиографию курсовых работ и докладов на студенческие научные конференции аутентичные источники на иностранном языке, также помогло бы студентам ощутить практическую пользу от изучения иностранного языка, видеть результаты своей работы.

Кроме того, прочитанные оригинальные материалы являются дополнительным источником для написания студентами своих исследовательских работ по специальности, а также используются магистрантами для подготовки к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку и при написании диссертаций на степень магистра.

Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности современного специалиста.

В итоге следует отметить, что иностранный язык может и должен стать одним из средств более качественной подготовки студентов в процессе овладения специальностью, а изучение иностранного языка в тесном контакте с профилирующими кафедрами может создать условия для взаимного переноса знаний, умений и навыков, полученных как при изучении иностранного языка, так и в процессе овладения будущей профессией.

MOCK TRIAL (ИНСЦЕНИРОВАННЫЙ СУДЕБНЫЙ ПРОЦЕСС) КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дорошка И. А., Белорусский государственный университет

Обучение студентов языку специальности, т.е. изучение особенностей будущей профессии и узкой терминологии, представляет собой длительный процесс, который зачастую представляет трудности, как для студентов, так и для преподавателей. Помимо высокого уровня владения общелитературным языком от студентов требуется сильная мотивация и широкий кругозор. Именно поэтому разрабатываются различные подходы к стимулированию мотивации и созданию непринужденных речевых ситуаций, в которых студенты могут на практике применить знания, усвоенные на занятиях. Хотелось бы остановиться на одном методе, который широко используется в американской системе обучения, на так называемом инсценированном судебном процессе *Mocktrial*.

Mocktrial (инсценированный судебный процесс) — метод обучения студентов аспектам правовой системы той или иной страны, а для изучающих иностранный язык специальности еще и эффективный путь развития речевых навыков.

Заимствованный из англоязычной системы обучения, он является привлекательным для преподавателей, так как студенты получают знания по праву, будучи сами активными участниками процесса. Помимо этого *Mocktrial* развивает критическое мышление, так как все факты и высказывания участников, представленные на судебном разбирательстве, должны оцениваться участниками беспристрастно и объективно. Также этот метод расширяет кругозор студентов, они понимают структуру суда, обязанности судьи, обвинителя, защитника, судебного пристава, свидетелей и членов коллегии присяжных, и, безусловно, последовательности этапов судебного процесса. А это невозможно сделать без опоры на знания юридической терминологии и особенностей профессии.

Следует отметить также, что инсценировка помогает преодолеть пассивность тех студентов, для которых изучение языка само по себе является трудной и непостижимой (по их мнению) задачей. Во время подготовки и проведения судебного заседания такие студенты попадают в атмосферу непринужденного общения и дружеской обстановки, тем самым подсознательно стремясь внести свой вклад в общее дело, что, естественно, невозможно без применения знаний и умений, полученных во время занятий по иностранному языку. Студенты приобретают навыки работы в команде, которые потом станут необходимыми в их профессиональном становлении.

Говоря об инсценированном суде, нельзя не отметить его потенциал в развитии речевых навыков студентов и навыков публичного выступления. Студенты, живящая в роль своего персонажа, не боятся строить высказывания, причем, стараясь учитывать все аспекты речи судебного оратора. Искусство судебного оратора проявляется в умении четко определить тему спора (тезис, целевую установку), построить судебное выступление так, чтобы привлечь внимание судей и удерживать его в продолжение всей речи, в умении полно и объективно проанализировать обстоятельства дела, указать причины преступления или гражданского конфликта, дать глубокий психологический анализ личности подсудимого и потерпевшего, выстроить систему опровержений и доказательств, сделать правильные правовые выводы и убедить в этом судей и аудиторию. Проявляется оно и в умении оказать психологическое воздействие, в умении найти точные языковые средства для выражения мыслей, так как содержательная, ценная мысль нуждается в совершенной форме. Совершенство речи создает в судебной аудитории атмосферу доверия оратору.

Говорить хорошо в суде — это говорить по существу, тщательно, всесторонне и объективно анализируя материалы дела, опираясь на нормы права; говорить доходчиво, логично, убедительно, в соответствии с нормами литературного языка. Высшим уровнем культуры речи является речевое мастерство, заключающееся в умении ясно (доходчиво), логично и убедительно раскрывать мысли, в богатстве словаря и разнообразии грамматических конструкций. Важно передать информацию не только грамотно, но и экспрессивно; не штампованными, надоевшими словами, а по-своему, самобытно, индивидуализировано. Речевое мастерство включает в себя умение найти наиболее точное, значит, наиболее подходящее для конкретной ситуации и стилистически оправданное средство языка. Речевое искусство предполагает и умение пользоваться риторическими приемами, способствующими эмоциональному, психологическому воздействию. Именно поэтому, инсценированный судебный процесс предоставляет широкое поле для творчества и возможность применения знаний на практике. Нужно также не забывать, что при обучении иностранному языку специальности должны быть использованы уже имеющиеся у обучаемых языковой потенциал, их интеллектуальные и возрастные возможности, а также профессиональные знания, что является основой из основ эффективности обучения.

В заключении хотелось бы обратить внимание преподавателей языка специальности на очевидные достоинства метода и призвать к его использованию в своей преподавательской деятельности. Несмотря на то, что это долгий и сложный процесс, он оправдывает все затраченные усилия, когда студенты с горящими глазами и энтузиазмом перевоплощаются в участников заседания и поднимаются в своем языковом плане на ступеньку выше.

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Дрозд А. Ф., Лантвева Н. Е., Белорусский государственный университет

Современные международные связи обусловили необходимость владения выпускниками неязыковых вузов умениями профессионального общения. Успешное профессиональное взаимодействие членов деловых социумов означает адекватное коммуникативное поведение в процессе взаимопонимания и установления взаимоотношений профессионального сотрудничества и предполагает достаточно высокий уровень владения иностранным языком.

Профессиональное общение на иностранном языке в устной и письменной форме требует дифференцированного подхода к методике обучения студентов различных специальностей, сочетания взаимодополнительных методов и технологий обучения.

Под профессиональной направленностью преподавания иностранного языка в вузах негуманитарного профиля понимается использование в учебном процессе текстов по профилирующим специальным дисциплинам, постановку проблемных заданий, проведение на занятиях деловых игр, дискуссий, презентаций. Эти активные методы обучения формируют профессиональные качества специалистов, являются своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

Поиск более эффективных методов профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе вызывает у преподавателей определенный интерес к использованию межпредметных связей.

Межпредметные связи — один из важных факторов повышения мотивации учебной деятельности студентов, так как они предполагают, что обучение чтению на иностранном языке должно проводиться с учетом профилирующих предметов. Когда студенты опираются на имеющийся у них запас профессиональных знаний, процесс усвоения ими материала на иностранном языке становится более успешным.

Установление связей иностранного языка со специальными дисциплинами, изучаемыми в неязыковых вузах позволяет студентам знакомиться с достижениями в профессиональной сфере в зарубежных странах, способствует развитию интереса к изучению иностранного языка, дает возможность расширять и углублять знания по будущей специальности. При этом прослеживается двусторонняя связь между стремлением студентов добывать информацию по специальности как на родном, так и на иностранном языке.

Подобный подход к организации обучения в неязыковом вузе предполагает интегрирование иностранного языка в систему профессиональной подготовки студентов с целью формирования практических навыков и умений его использования в будущей профессиональной деятельности, что наиболее полно реализуется в процессе обучения студентов профессионально-деловому иноязычному общению, которое опосредует основные сферы и функции профессиональной деятельности будущих специалистов.

На занятиях по иностранному языку коммуникативные способности студентов могут развиваться при условии создания разнообразных учебных ситуаций для иноязычного интерактивного общения на профессиональные темы. Необходимую для общения профессионально ориентированную информацию студенты извлекают из иноязычных текстов, которые преподаватель предлагает им в соответствии с тематикой учебного плана. Иноязычное общение может состояться только в условиях полной информированности студентов в русле изучаемой темы по специальности.

Развитие важных профессиональных качеств специалиста зависит от моделирования иноязычного общения в различных ситуациях будущей производственной деятельности. Определяющая роль в формировании коммуникативных способностей принадлежит диалогу, поскольку диалогические отношения, в которые вступают партнеры по общению, побуждают к взаимодействию в процессе речевой иноязычной деятельности, носящей личностный характер.

Решение профессиональных задач в ситуациях иноязычного общения способствует становлению профессионального мышления студентов. Профессиональное моделирование в системе практических занятий по иностранному языку строится на межпредметных знаниях, умениях, которые повышают возможности иностранного языка в плане профессионально ориентированного преподавания в неязыковом вузе.

Наиболее эффективными формами моделирования профессиональной деятельности являются ситуации, ролевые и деловые игры. Данные формы организации учебной деятельности развивают речевые способности, коллективный характер будущей трудовой деятельности и ее социальное со-

держание, формируют способность самостоятельно действовать и принимать адекватные решения в различных производственных ситуациях.

Рольное поведение игрока отражает, как правило, его интересы и знания, что и позволяет судить об уровне сформированности его личностных и профессиональных качеств, которые развиваются под воздействием многих объективных и субъективных факторов.

Таким образом, практическая направленность ситуации, ролевой или деловой игры на будущую профессию повышает интерес к занятиям по иностранному языку, активизирует и обостряет восприятие учебного материала, стимулирует внимание и познавательную деятельность студентов, приближает обучение к естественным формам профессионального общения.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Дублянский В. И., Белорусский государственный университет

100 % одинаковых лингвосистем нет даже в языках близкородственных. Это тем более справедливо по отношению к славянской и романской семьям языков. На всех уровнях языка, как фонетическом, лексическом, так и грамматическом они заметны и многоаспектны. Знания этих отличий особенно важны для студентов международных специальностей, для которых перевод служит важнейшим инструментом работы. Несмотря на общие сходные черты индоевропейских языков, конкретные характеристики грамматических явлений в русском и испанском языках, которые мы рассматриваем, различаются довольно разительно. При переводе приходится учитывать это и совершать трансформации, приводя грамматические категории одного языка в соответствие с категориями другого языка.

В плане грамматики расхождения заключаются:

1) в порядке слов в предложении. В русском языке, в связи с наличием системы склонения, порядок слов более или менее свободный. В испанском языке порядок слов полужакопленный: подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения;

2) в положении испанских качественных прилагательных в препозиции или постпозиции относительно существительного, которое может менять значение слова или его оттенок. В русском языке прилагательные традиционно стоят в препозиции;

3) в наличии в русском языке совершенного и несовершенного вида глагола и их отсутствии в испанском языке, что затрудняет не только перевод с русского на испанский языки, но и с испанского на русский;

4) в опущении и не опущении местоимений в испанском и русском языках;

5) в отсутствии в русском языке такой сложной и иногда непонятной категории, как артикли;

6) в отсутствии в русском языке согласования времен и его присутствия в испанском языке;

7) в наличии большего количества времен в испанском языке по сравнению с русским;

8) в специфике активного залога и малом употреблении пассивного залога в испанском языке;

9) в широчайшем употреблении сослагательного наклонения и его форм как в литературном языке, так в разговорной речи;

10) в более продуктивной суффиксации и префиксации в испанском языке;

11) в разветвленной системе предлогов и предложного управления испанских глаголов, а также прилагательных и существительных;

12) в широкой субстантивации инфинитива в испанском языке;

13.) в трех типах условных предложений в испанском языке, сложных как по форме, так и по временной привязке;

14) в огромном количестве абсолютных и других конструкций с инфинитивом, наречием и герундием;

15) в специфике выражения модальности грамматическими возможностями.

Каждая из грамматических дифференциаций в обоих языках требует применения своего типа грамматических трансформаций.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Иванюк Н. В., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

В настоящее время проблема преподавания иностранного языка в высшей школе представляет собой разрешение одного очень важного и спорного вопроса, ответ на который укажет путь и способы его решения: возможно ли достижение цели обучения иностранному языку, если путь к ней будет лежать через обучение?

По мнению Е. И. Пассова, между обучением и образованием есть одно сущностное различие — у этих двух явлений различны и цели, и содержание. Целью обучения является формирование умений и навыков в конкретных прагматических целях; содержанием обучения являются те

же навыки и умения. В образовании цель и содержание не совпадают. Целью образования является образование человека как индивидуальности: развитие его духовных качеств, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально ответственным и социально приспособленным человеком. Содержанием образования является культура.

При достаточно многостороннем освещении общепедагогических и методических вопросов этой проблемы ее психологическая сторона остается менее представленной, тем более с позиции учебной деятельности студентов.

Высшее образование — это, прежде всего, самообразование, где каждый студент, исходя из своей индивидуальности, берет от учебного процесса то, что ему в жизни нужно.

Известно, что индивидуальность включает в себя три подструктуры: 1) индивидуную, 2) субъектную, 3) личностную.

Индивидуальная подструктура — это способности человека (фонематический слух, интонационные, речемыслительные и языковые способности), а целью является их учет и развитие.

Субъектная подструктура — это учебные умения, т.е. умения выполнять упражнения всех видов, работать с раздаточным материалом, различными опорами, работать в парах и группах; целью является развитие индивидуального стиля учебной деятельности.

Личностная подструктура включает в себя контекст деятельности, личный опыт, интересы, склонности, эмоции, мировоззрение; целью индивидуализации в данном случае является создание коммуникативной мотивации.

Данное положение коренным образом меняет идеологию конструирования всего содержания обучения иностранному языку, делая актуальными личностные и эмоциональные компоненты восприятия информации.

Так, данный подход, не смешивая и не ставя знак тождества между понятиями «обучение» и «образование», позволяет говорить нам не об обучении иностранному языку, а об иноязычном образовании, что, в свою очередь, является ни чем иным, как передачей иноязычной культуры. При таком подходе закладываются не только основы успешного выполнения задания, но и кроются психологические детерминанты, лежащие в основе самообразования.

В настоящее время нельзя обходить вниманием и изменяющийся характер субъектно-объектных взаимоотношений преподавателя и обучаемого. Стереотипные субъектно-объектные отношения в системе «преподаватель — студент» должны уступить место субъектно-субъектным отношениям, когда ведущей функцией преподавателя становится формирование у студента потребности к познанию, развитие необходимых для самостоятельной учебной деятельности умений. Это обеспечивается побуждением студентов к познавательной активности. Непринужденная активность личности в познавательной деятельности требует от преподавателя поиска новых форм организации учебного процесса.

Роль преподавателя в аудитории также меняется. В центре организации учебной деятельности стоит компетентный педагог, от которого зависит решение задачи раскрытия индивидуального творческого потенциала личности, превращение ее из объекта в субъект, применение наиболее эффективных методов обучения. Одной из задач преподавателя является постоянная готовность выступать в роли эталонного образцового партнера по общению, всегда готового к взаимодействию с каждым членом группы, с целью практического использования языковых знаний обучаемых и проявления их как личностей. Этому способствует аргументированность мысли, оригинальность представляемых идей, поиск новых подходов к известным явлениям, нетрадиционное решение предлагаемых вопросов.

Немаловажной проблемой является достижение оптимально эффективного педагогического взаимодействия педагога с обучающимися. Такое взаимодействие должно опираться на гуманизацию межличностных отношений, которая подразумевает достижение взаимопонимания, доверия, гармонии, контакта. Создание благоприятного психологического климата доверительных отношений между преподавателем и обучаемым является обязательным условием успешной совместной деятельности, а также развития индивидуальности каждого студента. Воспитание самоуважения предусматривает снятие чувства страха, неуверенности, тревожности, формирование позитивного отношения к иностранному языку.

«МЕЛАНХОЛИЯ КУЛЬТУРЫ» В ТВОРЧЕСТВЕ ОРХАНА ПАМУКА

Кириллова Т. Д., Белорусский государственный университет

Нобелевский лауреат и классик современной турецкой литературы Орхан Памук в 2005 г. издал известную всему миру книгу «Стамбул: воспоминания и город», которую сам назвал «путеводителем» по родным местам. Однако это произведение вряд ли может уместиться в столь узких формальных рамках, обозначенных самим автором, и скорее напоминает другое великое творение. Оно имеет несомненное сходство с экспериментальным романом «Портрет художника в юности» (1915) Джеймса Джойса, где есть блестящее и очень подробное описание Дублина — многострадальной родины ирландского модерниста. Хотя О. Памук — ориенталист, а Джойс — типичный

представитель западной европейской культуры, их тексты и бытописания во многом синонимичны, ибо отражают суть картины угасания культуры и общества, иногда представленного у обоих авторов в абсурдно-гротескном ключе.

Следует заметить, что в описываемом нами бестселлере присутствует извечный, неразрешимый конфликт между Востоком и Западом, столь характерный для турецкой культуры в целом, и Памука, в частности. История преподнесла нам множество подобных примеров. Именно поэтому писатель разрывается между симпатией к республиканцу Ататюрку, проповеднику прозападных идей и светского общества, и ностальгией по славным временам Османской империи, когда Турция была владычицей мира и навязывала свою волю и религиозные убеждения всему миру.

Описывая современное ему общество и даже членов своей семьи довольно безжалостно, Памук утверждает, что все его современники и соотечественники погружены в постоянное состояние «культурной меланхолии», бездействия, упадка. Ничто, по мнению автора, не меняется в их жизни. Те же гостиные, как и в его собственном доме, заполненные сервантами, которые всегда забиты посудой и хрусталем, огромные столы, где можно усадить многочисленное семейство, то же полное отсутствие книжных полок, даже у интеллигенции! (турки одна из самых не читающих наций), та же сытая или голодная безысходность, нежелание что-то менять.

Очевидно, что в «Стамбуле: воспоминаниях и городе» четко прослеживается не живописная картина восточного базара, заполненного разноликими криками, благоговениями и сочными красками спелых фруктов, того, которого естественно ожидает наш читатель, когда берет в руки произведение турецкого автора. Здесь мы обнаруживаем совсем иной мир. Он несколько поблек, выглядит весьма унылым. Автор образно рисует его в тексте при помощи многократно использованного символического слова «Huzun», которое не имеет ни русского, ни английского эквивалента. Оно — арабского происхождения и неоднократно встречается в Коране, обозначая состояние высшего страдания, которое каждый человек обязан пережить на пути жизненных испытаний. Оно сродни физическим и духовным мучениям Иоанна Крестителя, который, безусловно, ближе к Богу, чем любой из нас, грешников. Так, по Памуку, «черная меланхолия» охватывает миллионы не только в городе Стамбуле, Турции, но и во всем мире, независимо от того, в кого они верят: в Аллаха или Христа.

Турецкий писатель неоднократно подвергался дома судебным преследованиям за прозападные взгляды. Например, он открыто признает и осуждает геноцид турков против армян, а поэтому вынужден жить вдали от родного города, в Индии. И все же борьба между исламизацией и вестернизацией являет собой лейтмотив его книги о благословенном Стамбуле, в котором за внешним фасадом благополучия и бедности вскрываются не столько язвы общества, сколько противоречия в мировоззрении мусульманина — Памука. Он безоговорочно любит родину, понимает ее недостатки, но опасается за то, что к власти придут религиозные фанатики, и тогда страна повернет вспять.

ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Корзун И. Н., Белицкая Е. А., Белорусский государственный экономический университет

В настоящее время вопросы лингвистического обучения в высшей школе решаются в свете интеграции образовательных систем разных стран мира. Благодаря усилиям Совета Европы сложились единые стандарты и требования, единая система оценки знаний и уровней владения иностранным языком, а также разработан пакет документов по стандартизации языкового образования.

В связи с вхождением Республики Беларусь в Европейское образовательное пространство в высшей школе предполагается не только обновление учебно-методической литературы, программно-информационного обеспечения и создание абсолютно новых учебников и учебных пособий, отвечающих требованиям «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком», но и внедрение принципиально новой системы контроля и самоконтроля за процессом освоения иностранного языка.

Дисциплина «Иностранный язык» на 1 курсе факультета «Высшая школа туризма» БГЭУ предусматривает поэтапный переход к преподаванию немецкого языка с опорой на систему общеввропейских компетенций, которая направлена на развитие умений и навыков практического владения языком в степени, позволяющей эффективно использовать его в ситуациях повседневного и профессионального общения.

На первом этапе были изложены требования к начальному уровню слушателей, описаны критерии отбора учебного материала и четко определены цели дисциплины, нашедшие свое отражение в учебной программе по иностранному языку. Так, в частности, представляется целесообразным исходить из необходимости наличия у студентов навыков элементарного владения иностранным языком на Предпороговом уровне. Основной целью, в данном случае, является достижение Порогового уровня самостоятельного владения иностранным языком и закрепление на данном уровне.

В языковой программе Совета Европы неоднократно подчеркивается роль и значение самостоятельной деятельности студентов в процессе овладения иностранным языком, обучения их методике самообразования и самоконтроля за результатами процесса обучения. Поэтому второй этап

призван был способствовать определению начального уровня языковой компетенции, в том числе самостоятельно, силами студентов и заложить основы автономного мониторинга прогресса обучения.

При этом эффективным показало себя организационно стартовое тестирование, которое проводилось в мультимедийном классе с использованием Интернет-ресурсов; анкетирование-самооценка; тренинги «Основы составления портфолио студента». Для определения текущего уровня владения иностранным языком студентам было предложено в течение ограниченного отрезка времени выполнить *Einstufungstest* на одном из сайтов с автоматической проверкой результатов. Философия теста полностью удовлетворяет шкале общеевропейских компетенций и позволяет выявить знания в пределах уровней A1—B2.

Показателен тот факт, что результаты самооценки на основе анкетирования являются явно завышенными. Так большинство студентов оценило свои знания на уровне B1, что свидетельствует об отсутствии навыка самообразования и самоконтроля за результатами процесса обучения.

Поскольку программа по иностранному языку предусматривает формирование учебных умений, обеспечивающих культуру усвоения языка и культуру общения с его носителями, особое внимание в процессе обучения уделяется автономному обучению и обучению активным формам презентации результатов самостоятельной работы, в том числе составлению портфолио.

На последнем этапе с учетом специфики общеевропейских компетенций владения иностранным языком производился отбор учебных материалов и пособий, предусматривающие взаимосвязанное обучение лексике, грамматике, стилистике и культуре речи. Принцип модулей позволяет студентам не только осознать практическую и эстетическую составляющую их будущей профессии, но и развивать стратегическую и дискурсивную компетенции, являющиеся приоритетными компетенциями в лингвистическом образовании согласно материалам Совета Европы.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ С УЧЕТОМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА

Крауле Т. П., Белорусский государственный университет

За последние примерно двадцать лет исследования, связанные с понятием «язык» вышли за рамки чисто лингвистического понятия. Появились различные концепции, соотносящие язык и общество, язык и культуру. Не требует доказательства утверждение о том, что язык как элемент культуры является бесценным средством приобретения знаний о другой культуре.

Беларусь все более интегрируется в мировое сообщество и сотрудничает с другими странами и народами в различных сферах: политике, культуре, образовании, экономике. Для того, чтобы обеспечить эффективное сотрудничество, в нашем обществе все более возрастает потребность в специалистах, которые наряду с профессиональными умениями и навыками хорошо владеют иностранным языком, умеют логично и правильно излагать свои мысли, учитывая в процессе делового общения национально-культурные особенности как одного коммуникативного партнера, так и большей аудитории слушателей.

Наши беседы со студентами Института журналистики и факультета философии и социальных наук показали, что студенты осознают важность умения выступать перед аудиторией и считают его одним из самых востребованных качеств на профессиональном рынке, так как абсолютно все сферы нашей жизни нуждаются в специалистах, которые умеют выступать с проектами и идеями перед аудиторией, организовывать и осуществлять презентации и заниматься бизнесом как в своей стране, так и в любой стране мира. В современном мире компьютеров и новых технологий вербальная коммуникация имеет огромное значение. Специалисты, способные находить информацию, убеждать, мотивировать, вдохновлять и развлекать других пользуются большим спросом на рынке труда и в нашей стране и во всем мире.

Преподаватели кафедры английского языка и речевой коммуникации БГУ разработали учебно-методическое пособие «*Getting to Know Each Other*», одной из частей которого является раздел «*Making a presentation*». В данной части пособия студентам предлагаются различные упражнения, направленные на отработку тех или иных языковых явлений, необходимых для подготовки эффективной презентации. Разработаны задания, помогающие студентам тренироваться в подготовке фрагментов своих будущих презентаций и, в конечном итоге, составить полные тексты выступлений перед аудиторией.

Новым этапом в обучении студентов основам публичных выступлений явился курс «Основы межкультурной коммуникации», разработанный группой преподавателей кафедры английского языка и речевой коммуникации. Одним из разделов данного курса является «Устная презентация и ее практическая реализация».

Мы рассматриваем вербальный и невербальный способы передачи информации как коммуникативную деятельность, в процессе которой подготовленный оратор (студент) умеет правильно формулировать и высказывать свои мысли вслух, выстроив их в необходимом порядке, выступать на конференциях, участвовать в дискуссиях по различным проблемам, как научным так и профессиональным. Таким образом, можно утверждать, что язык, посредством которого выступающий

осуществляет коммуникацию, выполняет культурно-прагматическую функцию. Прагматический подход предполагает учет вербальных и невербальных средств, которые связаны с индивидом, использующим язык и делающим свой выбор при ориентации в ситуации на культурный контекст и социальные характеристики адресата.

Выделяются два направления этой темы. Прежде всего, студентам сообщается информация о том, как оценить аудиторию, как подготовить запоминающуюся речь и как донести ее до слушателей. Преподавателям не стоит жалеть усилий и времени в попытке сделать из студентов хороших ораторов. Если к концу курса студенты из скованных, косноязычных выступающих превращаются в уверенных, пусть не блестящих, но хороших ораторов, преподаватели могут считать одну из своих задач выполненной. Студенты учатся как структурировать устное сообщение, какую информацию включать в каждую часть конструируемой речи, как осуществлять переход от одной части выступления к другой. Студентам предлагаются списки слов-связок, которые способствуют более четкому логичному изложению материала; альтернативный список слов и выражений, при помощи которых речь можно сделать более последовательной. У студентов вырабатываются умения правильного обращения к аудитории и построения выступления в нужном формате.

Говоря еще об одной задаче курса, следует принимать во внимание тот факт, что будущий профессионал — оратор может оказаться в ситуации, когда аудитория состоит из представителей других культур. В этом случае задача межкультурного образования и обучения становится особо актуальной. В состав знаний, получаемых во время чтения курса, входят культурные прагматические знания о различиях и особенностях других культур, незнание которых может привести к недоразумениям, сбою коммуникации и даже конфликтам в процессе публичного выступления.

Известно, что язык — это система вербального поведения, но значительную часть времени в процессе выступления оратора перед аудиторией занимают невербальные средства — визуальный контакт, выражение лица, язык тела.

В процессе подготовки к устной презентации студенты имеют возможность реализовать свой прогрессирующий профессиональный интерес к определенным проблемам и практическое применение приобретенных навыков публичного выступления, независимо от языка, на котором звучит речь оратора.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Крель Л. А., Белорусский государственный университет

Активизация самостоятельной работы студентов (СР) в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности представляет собой одно из технологических решений активизации учебного процесса, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, творческую инициативу и рост мотивации, наконец, способствуя более эффективному овладению материала.

Педагогическая литература зарубежных стран для обозначения СР использует ряд терминов, отображающих ее различные аспекты: «косвенное (опосредованное) обучение» (Германия), «тихая работа» (Швейцария), «индивидуальная работа» (Франция), «независимое обучение» (США).

Отчетственные педагоги-лингвисты под СР студентов подразумевают направленную учебную/научно-исследовательскую деятельность, осуществляемую под руководством преподавателя с неперменным учетом ценностных установок студентов. Таким образом, СР по овладению иностранным языком можно определить как вид учебной деятельности студентов, который подразумевает самостоятельное приобретение знаний, формирование иноязычных навыков и умений, и управляется либо опосредованно преподавателем через учебные материалы, например, опоры, памятки, инструкции и т. д., либо самим обучаемым через определение цели работы и наиболее эффективных стратегий по ее достижению и т. д.

Очевидно, что возросшие объемы содержания обучения и в то же время ограниченная сетка часов, предполагают увеличение СР и, как следствие, необходимость овладения способами соответственной учебной деятельности, т. е. формирование умений самостоятельного овладения иностранным языком и иноязычной культурой, в качестве приемов можно использовать: логико-смысловой контекст прочитанного или прослушанного; реферативный обзор прочитанного; оценочные комментарии; логико-смысловая реорганизация текста; цитирование; заполнение схем, таблиц, т. е. всевозможные задания на понимание прочитанного, его качественную и количественную оценку, направленные на формирование умений выделять основные и второстепенные факты, содержащиеся в тексте.

Что же касается исследовательского метода, он должен найти свое применение на более поздних этапах обучения иностранному языку, потребовав от студентов комплексного применения приемов чтения, в которых иностранный язык используется как средство получения для реальной учебной/научно-исследовательской работы. Помощь преподавателя является одним из важнейших моментов для формирования самостоятельности студентов.

На данной ступени определенную значимость для студентов имеет выполнение заданий, отражающих реальные ситуации чтения специалиста, например, поиск источников по теме курсового или дипломного проекта. Работа с текстами по специальности позволяет обеспечить более глубокое усвоение иностранного языка, сделать его средством развития творческих способностей студентов. Наличие связи кафедр иностранных языков с профилирующими кафедрами, осуществляющими основное руководство научно-исследовательской работы студентов, также является важной предпосылкой успеха СР.

Как показывает опыт, участие студентов в студенческих научных конференциях, в ходе которых есть возможность доложить о своей исследовательской работе на иностранном языке, обсудить актуальные проблемы, изложенные в докладах, является дополнительным стимулом для овладения иностранным языком.

Для увеличения доли СР несомненно требуется некоторая реорганизация учебного процесса, а именно: разработка новых технологий, позволяющих студентам быстро и эффективно сформировать учебную компетенцию; новые учебные материалы, мультимедийные технологии, призванные обеспечить интерактивность, возможность проведения слухового и визуального мониторинга. Благодаря доступу каждого студента к Интернету имеется возможность имитации процесса коммуникации, в котором человек принимает самостоятельные решения для достижения коммуникативной цели.

СР студентов, являясь сегодня неотъемлемой частью учебного процесса, вносит весомый вклад в подготовку будущего специалиста неязыковых ВУЗов.

СОЗДАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ БАЗ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ЯЗЫКОМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Кривонос Е. А., Белорусский государственный университет

В современном мире знания являются одним из важнейших ресурсов, наравне с финансовыми и материальными, обеспечивающих развитие различных организаций, а также увеличивающих их прибыльность и конкурентоспособность. Управление знаниями есть не что иное, как управление процессами работы с ними. Таким образом, необходимость в создании качественно новых лингво-методических продуктов, которые могут быть использованы преподавателями русского языка как иностранного или непосредственно предложены пользователям глобальной сети, осознается многими участниками образовательного процесса.

Система баз знаний (СБЗ) — система, дающая возможность использовать подходящим образом представленные знания с помощью вычислительной машины. Английским эквивалентом является понятие *KnowledgeBasedSystems (KBS)* — система, базирующаяся на знаниях. Структурными компонентами СБЗ являются база знаний, механизм получения решений, интерфейс. Системы, основанные на знаниях, призваны выполнять различные типы задач, как-то: интерпретация данных, диагностика, мониторинг, проектирование, прогнозирование, планирование, обучение, управление, поддержка принятия решений.

Актуальность моделирования базы знаний для автоматизации работы преподавателя РКИ обусловлена лингво-методической необходимостью для организации и систематизации накопленной информации. Применение баз знаний позволяет повысить качество принимаемых решений по отбору и организации учебного материала при условии разработанности базы знаний, системы принятых решений с последующим выбором наилучшей альтернативы для принимающего решения лица (преподавателя или методиста).

В нашем диссертационном исследовании при извлечении знаний мы применяли один из текстологических методов (анализ учебников, анализ литературы, анализ 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».

В результате работы была создана база знаний «Значения предположно-падежных форм имен существительных». Целью создания явилось представление информации о значениях предположно-падежных форм имен существительных, которые реализуются в учебно-научных текстах по экономике для иностранных студентов. Научный текст — это особый тип текста с целым рядом принципиальных лексико-семантических ограничений, с характерной грамматикой, с особыми композиционными, жанровыми, видовыми и прочими признаками. В силу вышеуказанного от преподавателя требуется обладание особыми знаниями по грамматике языка специальности студента. Созданная база знаний предназначена для информационной поддержки работы преподавателя при подготовке различных грамматических тем, контрольных материалов. База знаний представляет собой фреймы для каждой падежной формы, в слотах которых знания представлены в виде мета-описаний значений предположно-падежных форм, отраженных в структурных схемах типа (предлог + существительное в каком-либо падеже). Например, для объектных отношений при выражении

с помощью предложно-падежной формой винительного падежа выделено 11 подтипов отношений, указание на объект (явление, субъекта), которые являются объектом направленного действия или которые обмениваются $V(S)+на+N_4$: рынок оказывает стимулирующее воздействие на эффективность производства; указание на орган, который анализирует и перерабатывает что-либо $V(S)+через+N_4$: через госбюджет распределяется от 20 до 60 % национального дохода и т. д.

База знаний имеет простой интерфейс управления. Навигация по ней осуществляется с помощью активного меню и гиперссылок. Кроме того, организован поиск по базе знаний в зависимости от необходимых критериев. Подобная система позволяет быстро ориентироваться в базе знаний и оперативно извлекать нужную информацию как в ручном режиме, так и в автоматическом. Например, возможно автоматически сформировать перечень всех значений определенной предложно-падежной формы.

Важным достоинством созданной базы знаний является возможность дополнения и коррекции содержащейся в ней информации.

В данный момент разрабатывается комплекс программно-методической документации, в который будут входить эксплуатационная документация (руководство по установке базы знаний на компьютер, инструкция по эксплуатации, методика испытаний) и методическая документация, включающая руководства для преподавателя (и обучаемого).

К ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

Лавникевич Н. С., Белорусский государственный университет

В группах студентов, начинающих изучать новый иностранный язык «с нуля», не все обладают равными индивидуальными возможностями в его овладении. Это связано не столько с наличием или отсутствием «особых языковых способностей», сколько с общим уровнем развития, широтой кругозора обучающегося, а также и с существенным психологическим моментом, а именно, с недостаточной мотивацией обучения, отсутствием заинтересованности. В то же время известно, что результат, эффективность всякой человеческой деятельности (за исключением искусства) зависят от степени интереса и количества энергии, затраченной на реализацию этого интереса.

Что может сделать преподаватель, чтобы изменить отношение не мотивированных обучающихся к постижению языка, чтобы изучение его не было учебным диктатом, каким бы мастерским последний ни был? Ответу на этот вопрос посвящено немало статей, и сущность его сводится к неоспоримому доводу: необходимо пробудить интерес, а значит, и мотивацию, вызвать внутреннее побуждение у обучающегося к изучению языка. Возникает следующий вопрос: как достигнуть такого результата?

Одни авторы предлагают делать акцент на момент «развлекательности»: использовать на занятиях оригинальный, с точки зрения содержания, учебный материал, разного рода игры, театрализованные представления.

Другие считают, что стимулировать обучающихся можно, делая акцент на практические цели: владение иностранными языками открывает широкие перспективы карьерного (в хорошем смысле слова) роста, что вполне реально в наше время теснейшего контакта стран и отдельных личностей. Не следует забывать, что цель определенным образом влияет на способ достижения ее. В одной из книг, посвященной рекомендациям по самостоятельному изучению иностранных языков, автор, стремясь приобщить людей, которым трудно «даются» языки, пишет: «Мы изучаем языки потому, что язык — единственное, что бесполезно изучить даже плохо». Тезис спорный, но заслуживает внимания.

Для некоторых обучающихся сильнейшим стимулом является поощрение преподавателя. Если обучающийся, проявивший некоторую долю активности и сделавший, пусть небольшой шаг вперед, видит, что преподаватель оценил его усилия, — это вызывает чувство удовлетворения самим собой и приносит радость. А радость такого типа, называемая психологами «переживание успеха», — важнейшее условие эффективности всякой деятельности, в том числе и изучения языков. Возможность, очевидность успеха в любом деле является сильным мобилизующим моментом, приводящим, как правило, к достижению желаемого результата.

Швейцарские лингвисты и практики Рене Рихтерих и Брижит Сюте создали учебник французского языка, который они назвали «*Cartessurtable*». Это компонент устойчивого словосочетания «*abbattre cartessurtable*», что означает «открыть свои карты; играть в открытую; занять определенную позицию».

Во введении, которое озаглавлено «Несколько правил игры для пользования учебником», авторы четко определяют свои цели, первая и главная из которых — это научить обучающихся четко организовать свой процесс овладения языком в соответствии со своими возможностями, желанием и необходимостью.

Авторы «*Cartessurtable*» предлагают преподавателю и обучающимся сотрудничать, «играть в открытую», т. е. выбирать для работы и использовать содержащийся в учебнике материал по обоюдному согласию со всей группой или с подгруппами, образующимися в результате общности подхода к процессу овладения языком. Иными словами, гармония между преподавателем и учениками, согласованность их действий — вопрос удачи и результативности.

Еще одной важной целью авторы считают необходимость подвести обучающихся к пониманию ответственности за свою внеаудиторную самостоятельную работу. Поэтому во введении перечисляются рекомендации, которым должны следовать, с одной стороны, преподаватели, с другой стороны, обучающиеся. Они содержат по семь пунктов и озаглавлены «Правила игры для преподавателя» и «Правила игры для обучающихся».

Учебник построен так, что авторы как бы ведут за собой, дают конкретные советы по выработке четырех коммуникативных навыков: говорению, пониманию на слух, письму и пониманию письменного текста. Сопровождаемые юмористическими иллюстрациями, эти советы привлекают своей простотой и возможностью реализации и способствуют, несомненно, появлению желания у обучающихся подниматься по ступенькам к постижению знаний.

Таким образом, очевидным является тот факт, что методически качественно построенный учебник или пособие — одно из неперенных условий для активизации деятельности тех, кто хотел бы освоить иностранный язык, но не уверен в своих возможностях и потому недостаточно мотивирован.

«Интерес сильнее любви» (*«Interessestärker, als Liebe»*), — гласит немецкая пословица. В самом деле, ведь интерес способен одолеть одного из злейших врагов рода человеческого — пассивность.

Проблему мотивации в обучении можно решать разными способами и решать ее нужно обязательно, если ставить перед собой задачу качественной подготовки специалистов. Особенно если речь идет о специалистах в области международных отношений.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Латинская Л. С., Белорусский государственный университет

Целью работы с кейсами является формирование навыков творческой работы с информацией по специальности, обеспечение практического применения знаний, умений и навыков, приобретенных на занятиях по английскому языку, овладение навыками профессиональной устной монологической речи определенного жанра.

Цель преподавателя — создать в аудитории такую обстановку, в которой студенты могут попрактиковаться в применении когнитивных и поведенческих навыков, необходимых для решения проблем, с которыми они будут иметь дело в профессиональной деятельности.

Как разработать кейс?

1. Накопление материалов:

а) выберите тему (компанию), которая интересует ваших студентов и является для них значимой,

б) найдите аутентичные источники, например, статьи из журналов, газет, объявления, выдержки (отрывки) из годовых докладов компаний, рекламную продукцию компаний (прайс-листы, информационные бюллетени),

в) если возможно, добавьте аудио— и видеоматериалы.

2. Создание кейса

а) собрав достаточное количество информации, отберите материалы, которые будут использованы для создания кейсов,

б) структурируйте материал так, чтобы получилась логическая последовательность событий,

в) обдумайте финальную коммуникативную задачу, будет ли это заседание, переговоры, презентация, доклад, интервью.

3. Создайте интересный реалистичный сценарий кейса как можно раньше для того, чтобы студенты идентифицировали себя в нем как участников и при необходимости распределите роли. Кейс должен быть четким, желательным обозначить конфликт, столкновение интересов, что привлечет драматизм. Хороший кейс — это сценарий, который содержит интригу.

4. Ознакомьте студентов с фактами. Это стадия ввода информации. Используйте задания, которые помогут студентам накапливать знания о кейсе; анализировать и интерпретировать данные.

Примеры заданий:

а) заполнение пробелов (*information gap activities*) способствует эффективному накоплению материала всеми участниками,

б) обсуждение. Часто используемый метод для анализа и интерпретации текстов, невербальных данных, например, графиков, таблиц,

в) задания на понимание (*comprehension tasks*). Задания должны быть обширные, нацеленные на обеспечение студентов информацией, обеспечивающие коммуникативными навыками в бизнес-среде,

г) краткий обзор компаний и действующих лиц (*SWOT* и *STEP* анализы) — это отличный способ обработать информацию и обменяться идеями. Аналитические задания необходимы студентам для того, чтобы они научились интерпретировать данные и проводить различия между важными фактами и менее значимой информацией.

5. Работа над языком / коммуникативные навыки в бизнес-общении.

Желательно напомнить студентам, как проводятся совещания, переговоры, то есть провести коррективный курс работы над языком.

6. Отработка знаний, умений и навыков (Exploitation).

Создайте сложные задания, состоящие из таких задач, как решение проблем, принятие решений, рекомендации. Такие задания должны включать основные коммуникативные навыки: проведение собраний, переговоров, презентаций, интервью.

7. Письменные задания.

Письменные задания должны логически вытекать из устной практики — написание памятных записок, писем, отчетов, факсов, пресс-релизов.

Важные замечания

1. Задания должны быть как можно более реалистичными. Задайте себе вопрос: «Что произойдет в реальном бизнесе?»

2. Задания должны быть выполнены в письменном виде. Составление письменных резюме является эффективной формой работы над кейсом.

3. Кейсы должны представлять собой серию взаимосвязанных логических этапов, отображающих реальные события в сфере бизнеса.

4. Языковая практика / Корректировка. Если у студентов возникают трудности при выполнении коммуникативной языковой задачи, то в ходе проведения кейса можно сделать перерыв на языковую практику (*languagebusinesscommunication*).

5. Не забудьте, что в большинстве кейсов не существует правильного ответа. Мы (учителя) заинтересованы в процессе (какие задания студенты должны выполнить, чтобы решить проблему, конфликт), а не в результате решения проблемы. Студенты, напротив, должны быть заинтересованы в результате.

Предлагаемый подход к анализу кейса

I. Резюме

Краткое описание событий, действующие лица, результат.

II. Проблема

Сжатое (одно предложение) изложение дела.

III. Состав исполнителей

A. Люди

1. Имя

2. Занимаемая должность

3. Опыт работы

4. Отношение к проблеме

B. Организация или проблема

1. Название

2. Влияние на события

IV. Хронология

Последовательность событий относительно обсуждаемой проблемы. Только факты, никаких оценок в данном разделе.

V. Обсуждаемые вопросы

Какие важные аспекты проблемы являются релевантными? Именно в данном разделе выполняется оценка кейса. Например, кейс может включать такие вопросы как:

A. Корпоративная культура

1. Независимое принятие решений

2. Централизованное принятие решений

B. Организационные изменения

1. Представление нового персонала

2. Представление новой процедуры

VI. Альтернативные действия

1. Составьте список возможных действий.

2. Оцените каждое из них (преимущества и недостатки).

VII. Рекомендации

A. Изложение вашей точки зрения

B. Обоснование вашей точки зрения

C. Детальный план решения проблемы

Тщательно спланированный кейс и последующий анализ и рекомендации преподавателя существенно повышают мотивацию студентов, способствуют возникновению дополнительных социально-психологических стимулов к учению.

ОШИБКИ В УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ И МЕТОДЫ ИХ КОРРЕКЦИИ

Литвиненко О. Л., Белорусский государственный университет

С тех пор как появилась потребность в обучении иностранному языку, появилась и задача поиска эффективных путей достижения этой цели. Любой преподаватель стремится создать конкретные системы обучения, способные обеспечить каждому студенту успешное овладение иностранным языком. Однако трудностей, стоящих на пути достижения этой цели достаточно много. Одна из трудностей связана с обучением устной речи и ошибками, допускаемыми в ней. Считается, что ошибки и их исправление — часть процесса обучения. Человек, говорящий на втором, не родном ему языке, не зависимо от своего желания будет допускать ошибки. Страх перед ошибкой неблагоприятно сказывается на оформлении речи, ее беглости и, конечно, не в последнюю очередь на содержательной стороне высказывания. Преподаватель же в свою очередь должен предостеречь, а если нет, то помочь избежать их от ошибок. Он должен четко определить каковы причины ошибок, разработать приемы исправления ошибок, а самое главное научиться их прогнозированию и предупреждению. Овладевая иноязычной речью, безусловно, невозможно избежать ошибок полностью, но стремиться к минимизации их, необходимо.

Исправление ошибок является одной из самых главных проблем в преподавании иностранных языков. К сожалению, в методике еще не выработан единый психолого-педагогический подход к ошибкам. Как же реагировать на ошибки? Стоит ли их исправлять? Когда исправлять? Все ли ошибки надо исправлять? Мастерство преподавателя должно подсказать ему правильный подход к работе над ошибками. Даже очень хорошая языковая подготовка может остаться мертвым грузом, если человек не использует ее в речи. Мешает этому, возможно, психологический барьер, корни которого кроются в боязни сделать ошибку. Во время же занятия преподаватели излишне стараются, не позволяя студентам говорить с ошибками и исправляя их на каждом шагу. Часто это происходит настолько автоматически, что преподаватель даже не замечает этого за собой. А многократное исправление ошибок приводит к тому, что при разговоре студенты думают не столько о том, что сказать, сколько о том, как сказать. Задача преподавателя — помочь студентам овладеть навыком общения на языке, и иногда это лучше делать, не прибегая к постоянным исправлениям. В крайнем случае, если речь студента непонятна, преподаватель может подсказать, например, правильную грамматическую форму, ни в коем случае не подчеркивая ошибочность речи. Во время устной практики предпочтительнее обращать внимание на ошибки только по окончании работы, чтобы не прерывать продуктивный процесс, требующий огромных усилий, тем самым, развивая беглость речи, не нарушая коммуникативной направленности. Приемлемый жест или выражение лица, может помочь студенту обратить внимание на ошибку или подсказать нужное слово. Можно повторить фразу, сделать ударение на правильном варианте слова или фрагменте речи, подкрепив это ситуационно. Можно переспросить, правильно ли преподаватель понял то или иное высказывание.

Постоянное исправление ошибок вызывает у студента постоянный страх и понижает мотивацию, в то время как лояльность к допускаемым ошибкам может вызывать завышенную самооценку и пренебрежение к чистоте речи. Но, анализируя ошибки, кажется целесообразным для предупреждения и исправления их применять различные приемы. Во-первых, проводить регистрацию наиболее часто повторяемых ошибок, которые можно систематизировать по категориям (лексические, грамматические, орфографические и т. д.). Во-вторых, направлять самостоятельную работу студентов на предупреждение типичных ошибок и выработку умения самим находить ошибки в упражнениях. Можно выделить интонационно слова, в которых делались ошибки. Интересной кажется работа, когда в качестве «корректора» выступает студент, который слушает и отмечает ошибки своих товарищей, а потом предлагает перевести предложение, в которых были сделаны ошибки. Такая работа заставляет студентов самих следить за правильностью речи. Преподаватель должен стараться не перебивать во время речи, однако необходимо фиксировать основные ошибки, которые потом нужно обсудить. Как указать студенту на ошибку так, чтобы его не обидеть? Этот вопрос особенно актуален при работе в группе, когда студент боится «потерять лицо» перед другими. Думаю, что такие вопросы возникали у каждого преподавателя иностранного языка. Перед тем, как приступить к разъяснению ошибок студенту, нужно мысленно ответить на два вопроса: «Понял ли я студента?» и «Достиг ли студент поставленной в упражнении задачи?». Кроме того, преподавателю необходимо понять причину ошибки. Только после ответа на эти вопросы можно начать процесс исправления ошибок. Лучше начать с указания на сильные стороны ответа студента, затем называть ошибки. Процедура исправления ошибок должна всегда представляться преподавателем в позитивном свете. Очень важно подчеркнуть сильные стороны студентов и указать на их прогресс. Если студент не уверен в своих силах, нужно быть особо аккуратным при критике. Такой подход ко ошибкам позволяет преподавателю добиться свободы в общении так как избавляет студентов от напряжения, связанного, прежде всего с боязнью допустить ошибку.

Ошибки являются двигателем дальнейшего процесса обучения. Поэтому преподаватель должен решить сам: исправлять ошибки или нет, когда исправлять, что исправлять, как исправлять. Корректное исправление ошибок и обратная связь — основная составляющая профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ПОЭТАПНОГО ОБУЧЕНИЯ

Луцинская О. В., Белорусский государственный университет

1. Обучение будущих журналистов иноязычной письменной коммуникации осуществляется на основе *дискурсного подхода*, цель которого заключается в приобретении знаний и овладении дискурсными умениями продуцирования текстов на иностранном языке (в нашем случае текстов печатных периодических изданий) с учетом предмет-ориентированного и субъект-ориентированного видов содержания на основе опыта обучаемых в письменном общении.

2. Поскольку основу любого подхода составляют принципы, то в рамках дискурсного подхода выделяются принцип *коммуникативности*, *когнитивной направленности* процесса обучения, *учета дискурс-категорий* при создании письменного сообщения и принцип *поэтапного обучения* продуцированию иноязычного письменного дискурса.

3. Принцип поэтапного обучения в рамках дискурсного подхода имеет свои особенности. В обучении будущих журналистов написанию газетного текста с учетом специфики иноязычного дискурса мы определяем такие этапы, как ознакомление, тренировка, применение и редактирование. Каждый из них предполагает овладение определенными знаниями, навыками и умениями, исходя из поставленной цели и с акцентом на анализ или репрезентацию дискурс-категорий в письменном сообщении.

4. На этапе *ознакомления* обучаемые приобретают знания о характеристиках дискурса англоязычных печатных средств массовой информации. Они работают с газетными текстами определенного жанра: выявляют лингвистические (языковые и композиционные) и экстралингвистические особенности статьи (отраженные посредством ключевых для выбранного жанра дискурс-категорий).

Этап *тренировки* ставит своей целью формирование и совершенствование навыков работы с информацией, ее поиск, правильной организацией в соответствии с композицией газетного текста и с учетом репрезентации дискурс-категорий как в содержании, так и в структурных компонентах статьи; лексико-грамматических навыков, характерных для выбранного жанра; навыков репродуцирования отдельно заданных дискурс-категорий в собственном газетном сообщении.

Этап *применения* связан непосредственно с процессом написания газетного сообщения. У студентов развиваются дискурсные умения создания письменного текста на иностранном языке. Следует заметить, что этапы порождения дискурса сопоставимы с **этапами речевой деятельности** (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев), которые определяются в рамках *психолингвистической модели* порождения речевого высказывания (программирование, вербализация высказывания во внутренней речи, реализация высказывания во внешней форме и сопоставление реализации замысла с самим замыслом).

На *этапе программирования* производство речевого сообщения начинается с возникновения *мотива*, далее появляется *коммуникативное намерение* в виде замысла дискурса. На данном этапе уточняется мотив, осмысливается и оценивается ситуация и предмет общения, а также формируется содержание будущей статьи в образах, схемах, понятиях, то есть в виде общей концепции планируемого сообщения. Автор анализирует такие категории, как *аудитория*, *самоидентификация*, *время*, *пространство*, *дискурсная практика* и др. Пишущий осмысливает тему, идею, цель сообщения, в самом общем виде определяет будущую аудиторию, пространственно-временные рамки события, способы представления информации в планируемом тексте и др.

Далее осуществляется *поиск информации* по определенной тематике для раскрытия главной мысли и затем *отбор релевантной информации* для развития основной идеи будущей публикации с учетом предполагаемого адресата. Автор выделяет главную и второстепенную информацию, формулирует идею текста и определяет способы ее развития. На данном этапе работы реализуются категории *интертекстуальность* и *интерсобытийность*.

Следующим шагом является *планирование* статьи или ее программирование, где определяются композиционные характеристики будущего сообщения. Для этого отбирается наиболее существенный материал, который организуется соответствующим образом. Студенты составляют план, что помогает им определить, какую информацию и в какой последовательности включать в текст.

На *этапе вербализации будущего текста во внутренней речи* пишущий анализирует взаимосвязь экстралингвистического и лингвистического компонентов, то есть, как посредством языкового кода следует репрезентировать вышеупомянутые дискурс-категории. При этом особую роль на данном этапе играет категория *стилистический диапазон*. В зависимости от жанра выбираются те или иные языковые средства.

На *этапе реализации высказывания во внешней форме* замысел находит свое непосредственное выражение в письменном дискурсе привлечением языковых средств. Здесь происходит формирование развернутого речевого высказывания в единстве его лингвистических и экстралингвистических особенностей, при этом важная роль отводится обеспечению целостности и связности текста. В письменном сообщении реализуются категории *дискурсная практика* и *стилистический диапазон*.

На *этапе редактирования* происходит сопоставление реализации замысла с самим замыслом. Пишущий определяет, насколько смысл созданного письменного произведения соответствует его первоначальному замыслу. Автор анализирует, как в письменном дискурсе репрезентированы ключевые для статьи определенного жанра дискурс-категории и при необходимости вносит изменения, правки в окончательный вариант.

НАПИСАНИЕ И ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНОГО СООБЩЕНИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Макарова Е. В., Белорусский государственный университет

В настоящее время востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависит не только от его профессиональных знаний, но также от его умения эффективно общаться (в устной и письменной форме), от умения собрать, обобщить, проанализировать информацию и представить ее в требуемом формате. Это умения, необходимые специалистам в различных сферах деятельности, а также и студентам для успешного осуществления учебной деятельности.

Формирование таких умений, которые считаются надпредметными, должно осуществляться в рамках каждого из изучаемых предметов в течение всего курса обучения, в том числе при изучении иностранного языка. В рамках содержательного блока «Модуль профессионального общения», наряду с традиционным чтением и обсуждением текстов по специальности, значительное внимание уделяется формированию специальных коммуникативных навыков и умений. Однако в связи с ограниченностью учебного времени (150 часов), а также в связи с тем, что изучение иностранного языка завершается на втором курсе, не все поставленные цели могут быть успешно достигнуты.

Представляется целесообразным предложить студентам дополнительные курсы, в частности, для развития и совершенствования таких профессионально значимых навыков как написание и презентация научного сообщения по теме исследования, когда профессиональные знания студентов углубились, и сформировалась потребность в написании и оформлении работ учебно-исследовательского характера (курсовая, дипломная работа). Одним из таких курсов стал курс по выбору «Социокультурные особенности построения, оформления и презентации научных докладов и сообщений», предлагаемый студентам 4 курса отделения «Информация и коммуникация».

Основной целью предлагаемого курса является формирование навыков профессионально ориентированной письменной речи с учетом социокультурных особенностей построения и оформления научных докладов и сообщений на английском языке, предназначенных как для возможной публикации в профессиональных изданиях, так и для устной презентации на студенческих научно-практических конференциях.

Достижение поставленной цели осуществляется путем ознакомления студентов со структурно-композиционными особенностями построения текста научного сообщения и функционально-стилистическими характеристиками языка научной речи. Мы исходим из утверждения о том, что композиционная организация академического научного текста на его поверхностном уровне является в значительной степени каноничной, стандартизированной. В наиболее обобщенном виде композиция научного текста, т.е. построение его содержания по определенной схеме, сводится к трем частям: введение, основная часть и заключение. Можно сказать, что это инвариантная основа построения научного текста как в русском, так и английском языке. Каждая из этих частей в свою очередь состоит из определенных композиционно-смысловых единиц, которые называются либо «коммуникативными блоками», либо «композиционно-прагматическими сегментами». Эти текстовые единицы обладают типовым содержанием и вводятся в текст стандартизированным набором средств выражения, которые служат сигналами композиционно-смыслового развертывания текста и обладают определенной повторяемостью в сходных контекстах, превращаясь в устойчивую композиционно-речевую схему, так что задача пишущего практически сводится к заполнению этой схемы конкретными научными данными.

Типичность употребления тех или иных речевых средств выражения композиционно-прагматических сегментов способствует ясной ориентации читателя в тексте и облегчает его последующее декодирование. Цель курса не только в том, чтобы показать модель, образец научного текста на английском языке, свойственные ему параметры и логику. Представляется важным выявить наиболее существенные дифференциальные признаки, отличающие английскую и русскую научную традицию, общее и различное в построении научной речи, в логике изложения, в оформлении ссылок на цитируемые источники, в правилах научного этикета.

Теоретическое изложение материала сопровождается практическим анализом текстов статей профессиональной тематики, иллюстрирующих обсуждаемые теоретические положения. Анализ плана содержания текстов профессиональной тематики способствует углублению профессиональных знаний, анализ плана выражения способствует овладению научной речью на английском языке — «*Restricted Scientific English*» — т.е. разновидностью научной речи, в которой передача полноценного научного содержания достигается максимально экономными языковыми средствами.

Совокупность навыков, развиваемых в процессе данного курса, способствует формированию как предметных компетенций, так и метапредметных компетенций, связанных с овладением методами системного и сравнительного анализа текста, обобщения и критического осмысления полученной информации. Подобные умения (в широком смысле — компетенции) важны для профессиональной деятельности, поскольку с увеличением объема научной информации возрастает и роль текстовой коммуникации как одной из форм социального взаимодействия.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Мезяк Н. Г., Белорусский государственный университет

Востребованность иностранного языка в современном мире очевидна для всех. Владение языком дает многочисленные возможности для создания образовательных, культурных и профессиональных контактов. Особенно важно знание английского языка как языка международного общения.

Несмотря на необходимость владения иностранным языком специалистами разных сфер деятельности, многие студенты и выпускники неязыковых факультетов недостаточно хорошо им владеют. Одна из причин такого положения — низкая мотивация изучения предмета «Иностранный язык» в вузе. Поэтому формирование положительной мотивации — важный аспект современного обучения английскому языку.

Мотивация складывается из множества изменяющихся факторов: цели и смысл обучения, эмоции, интересы и др. Задача преподавателя по тому или иному предмету и состоит в формировании мотивации у будущих специалистов, но особенно ее необходимость чувствуется в изучении иностранного языка. Это обусловлено спецификой самого предмета, требующей от студента определенных знаний и коммуникативных способностей. А это зачастую вызывает у студентов определенные трудности, и интерес к предмету постепенно исчезает.

Практика показывает, что формирование мотивации у студентов неязыковых специальностей является непростой задачей. В первую очередь это связано с тем, что многие из них не видят необходимости владения английским языком в сфере своей будущей профессиональной деятельности. Для большинства обучаемых — это просто обязательный предмет в программе вуза.

При формировании учебной мотивации необходимо обращать внимание на такие факторы, как особенности студента, особенности организации педагогического процесса, а также специфику самого предмета. На основании данных факторов учебную мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю. Первая обусловлена внешними обстоятельствами, такими, как желание достичь успеха в любой деятельности, стремление к общению, например, с друзьями-иностранцами, стремление к самосовершенствованию и др. Такие внешние мотивы (самоутверждение, престиж и др.) могут усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют прямого отношения к содержанию и процессу учебной деятельности.

Внутренняя мотивация связана с самим предметом, поэтому преподавателю важно сформировать у студентов внутренние мотивы для поддержания интереса к изучаемому предмету. Важным условием, способствующим формированию внутренней мотивации, является осознание значимости получаемых знаний для будущей профессии. При организации учебного процесса необходимо учитывать условия, при которых у студентов возникает личная заинтересованность и потребность в изучении иностранного языка. Кроме того, следует обращать внимание на связь между содержанием изучаемого материала с научными и специальными проблемами, интересующими студентов.

Другим не менее значимым фактором можно назвать сам процесс построения занятий, а именно их коммуникативную направленность. Коммуникативный подход максимально ориентирует на общение и гарантирует практическую направленность изучаемого языка. Любые виды мотивации (познавательная, страноведческая, инструментальная, эстетическая) являются движущими силами, которые побуждают студентов к изучению иностранного языка. Однако коммуникативную разновидность внутренней мотивации можно обозначить как главную, поскольку овладение умением общаться — основная цель изучения иностранного языка. При коммуникативной мотивации студенты осознают, что определенный языковой материал необходим для предстоящего общения на другом языке, что значительно способствует усвоению материала.

Особые условия обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку (ограниченное количество аудиторных часов, слабая школьная подготовка) требуют максимальной эффективности аудиторных занятий. Формирование мотивации изучения данного предмета возможно с помощью содержания учебного материала, использования коллективных и индивидуальных форм учебной работы, обращения к телекоммуникационным и компьютерным технологиям. Содержание обучения и способов его подачи должно соответствовать познавательным потребностям и интересам студентов. Хорошо подобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Формирование мотивации при изучении английского языка обязывает преподавателя готовить соответствующие учебные материалы, которые представляют собой познавательную, коммуникативную, а также профессиональную ценности, имеют творческую составляющую, стимулируют мыслительную активность студентов. Кроме этого, необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого обучаем, как обучаем и чему обучаем.

Таким образом, формирование мотивации у студентов на занятиях по иностранному языку, в частности, английскому, является одной из важных задач преподавателя-практика. Это позволяет повышать интерес к изучаемому языку и развивать умения общения, которые необходимы будущим специалистам в своей сфере деятельности.

ВНУТРИСЛОВАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ГЛАСНЫХ В АНГЛИЙСКОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ

Новик Н. А., Белорусский государственный экономический университет

Как известно, квантитативные характеристики слога как макроединицы в известной степени зависят от его качественного состава. В тех случаях, когда влияние позиции исключается (т. е. сопоставление слогов осуществляется в идентичной позиции) качественный состав является единственным фактором распределения длительности внутри слога. Однако, как свидетельствует наше экспериментальное исследование, схемы варьирования в различных речевых ситуациях непропорциональны.

Невозможно установить своего рода «коэффициент спонтанности» и с его помощью определять количественное различие между спонтанной (СР) и подготовленной речью (ЧТ).

Спонтанная речь имеет собственную, вернее собственные схемы варьирования, менее регламентированные, нежели какие то ни было иные.

В нашем исследовании наиболее частотные квантитативные модели внутрислоговой вариативности длительности сегментов слогов типа согласный — гласный — согласный (далее СГС) создавались следующим образом. В каждой из рассматриваемых позиций слога в синтагме обоих видов речи длительность сегмента слога (будь то C1, Г и C2), имеющего наименьшее цифровое значение, принималась за единицу, относительно ее и определялись длительности остальных двух сегментов. Например, длительность сегментов слога match в начальной ритмогруппе составляет 60 мс, 110 мс и 130 мс, то принимая длительность [m] за единицу, мы получим следующую квантитативную модель слога match 1:1,8:2,2. Если в срединной ритмогруппе синтагмы длительность сегментов слога match соответственно равна 81 мс, 141 мс и 160 мс, то соотношение длительности сегментов может быть представлено как 1:1,7:2. Аналогично рассчитывалось соотношение длительности сегментов слога и в финальной ритмогруппе.

С помощью полученных таким образом квантитативных моделей внутрислоговых вариаций длительности были описаны все наиболее часто встречающиеся в нашем материале закрытые слоги типа СГС.

Вполне очевидно, что соотношение квантитативных моделей слога в СР и ЧТ разливается в первую очередь по ключевому сегменту, т. е. гласному.

Краткие гласные в качестве ядра слога в начальной ритмогруппе характеризуются незначительными различиями в распределении длительности. В большей степени различия наблюдаются при [u] ядре. В срединной ритмогруппе различие тенденций демонстрируют в большей степени слоги с [e], в финальной ритмогруппе существенных различий нет в неконечных слогах, а среди конечных слогов различаются слоги с [u].

Долгий гласный переднего ряда высокого подъема [i:] оказывается короче согласных и в ЧТ, и в СР в начальной ритмогруппе, при этом различия в ЧТ более заметны. В срединной ритмогруппе доля гласного в длительности слога возрастает, соотношение C1:Г контрастнее в СР (гласный почти в два раза длиннее первого согласного), а соотношение Г:C2 контрастнее в ЧТ. В неконечных слогах финальной ритмогруппы в ЧТ сохраняется та же тенденция, что и в начальной ритмогруппе, в СР длительность возрастает к концу слога. В конечных — несколько уменьшается длительность в ЧТ и опять же нарастает в СР.

В слогах с гласным [a:] (иной ряд и подъем) в начальной ритмогруппе самый короткий сегмент — C2, при этом в СР акцент сделан на C1, в ЧТ длительности C1 и Г примерно равны. В срединной ритмогруппе при одной и той же тенденции «нарастание + незначительное затухание» контрастнее оказывается СР. Наиболее существенны различия в неконечных слогах финальной ритмогруппы, здесь контрастнее оказывается ЧТ.

Огубленность мало что меняет в схемах распределения длительности в начальной ритмогруппе, в срединной ритмогруппе СР оказывается контрастнее, диаметрально противоположные тенденции распределения длительности зафиксированы в неконечных слогах финальной ритмогруппы, существенны различия в конечных слогах. Огубленный высокого подъема [u:] различает структуру длительности начального слога в большей степени, нежели гласный того же подъема [i:] или того же ряда. Самые существенные различия наблюдаются в схеме варьирования срединной ритмогруппы.

Дифференциация схем варьирования слогов с дифтонгом в известной степени зависит от его характера. В начальной ритмогруппе СР и ЧТ дифференцированы существенно всего слоги с дифтонгом со скольжением на [i]; в срединной — с нейтральным звуком в качестве глайда. Дифтонг со скольжением на [u] имеет менее дифференцированные схемы варьирования в срединной позиции, но более — в финальной ритмогруппе.

Таким образом, количественные модели слога в идентичных позициях СР и ЧТ по-разному соотносятся друг с другом. Они существенно дифференцированы, когда слононосителем является долгий гласный. Более того, на спонтанную речь меньше всего распространяются наши привычные представления о позиционной долготе гласных в целом. Так, предударные слоги СР больше отличаются от аналогичных слогов ЧТ, чем заударные, что объясняется процессом планирования и порождения неподготовленного спонтанного высказывания.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БГУ

Новик Н. А., Белорусский государственный экономический университет

В период глобализации и наращивания интеграционных процессов в мире и в преддверии вступления в общеевропейский дом своевременно ставится вопрос о приобщении человека к мировой и европейской культуре, о приближении его образовательного уровня к мировому стандарту, и как следствие возрастает значение иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия.

В этой связи перед системой образования встает задача подготовки студентов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными общественным устройством, социальными традициями и языковой культурой. Данную задачу и предназначено выполнять учебной дисциплине, называемой «Лингвострановедение».

Лингвострановедение (от лат. *lingua* + страноведение) — в отличие от дисциплины страноведения можно рассматривать как аспект или модуль в практическом курсе иностранного языка. Лингвострановедение — это направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определенные сведения о стране изучаемого языка.

В процессе обучения иностранному языку на занятиях по лингвострановедению, элементы страноведения сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. В результате этого наряду с овладением иностранным языком происходит усвоение культурологических знаний и формирование способности понимать ментальность носителей другого языка.

Главная цель лингвострановедения является формирование у будущих специалистов в области межкультурной коммуникации, туризма и внешней экономической деятельности социокультурной коммуникативной компетенции на основе изучения страноведческих фактов и реалий; овладение некоторым объемом фоновых знаний (исторических и культуроведческих сведений) о национальном своеобразии, образе жизни наций и народностей стран изучаемого языка, исторических фактов, природно-географических особенностей, культуры, экономики) для эффективного осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурного сотрудничества через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка.

Таким образом, основной задачей на занятиях по лингвострановедению является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа — носителя языка: реалий (обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой), коннотативной лексики (слов, совпадающих по основному значению, но отличных по культурно-историческим ассоциациям), фоновой лексики (обозначений предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов). При этом культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений являются важнейшими критериями отбора национально-культурного компонента содержания обучения по дисциплине.

При включении лингвострановедческого национально-культурного компонента в содержание всей системы обучения иностранному языку в университете нужны адекватные средства для его усвоения. Такими средствами являются быть, прежде всего, аутентичные материалы: литературные и музыкальные произведения, оригинальные публицистические материалы, видео и аудио материалы, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить студентов к естественной культурологической среде. Непосредственное использование на занятиях подобных материалов помогает преподавателю иностранного языка эффективно решать практические, общеобразовательные, развивающие и воспитательные задачи.

Включение такого материала создает также дополнительные возможности для вызова и поддержания мотивации изучения иностранного языка, расширения кругозора студентов. Сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях способствует воспитанию положительного отношения к иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка.

Особое внимание надо обратить на личность преподавателя лингвострановедения. Это должен быть грамотный, много читающий педагог и желательно с опытом работы, учебы или стажировки за рубежом.

РИЗОМАТИЧЕСКОЕ РАЗВЕРТЫВАНИЕ ЛСП ГЛАГЛОВ ВОСПРИЯТИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Полющук О. Г., Белорусский государственный университет

В свете задач, связанных с формированием новой научной парадигмы, и применительно к лексико-логической проблематике, весьма полезным может быть обращение к принципу «ризома». Понятие «ризома» полностью меняет традиционное представление о структуре как о семантически центрированном и строго определенном образовании.

При изучении лексико-семантического поля (ЛСП) глаголов восприятия в диахронической перспективе обнаруживаются ризоматические векторы, которые идут от латинского языка к его современным романским преемникам, в частности испанскому языку.

Так, любопытное ризоматическое развитие значений отмечается у следующих испанских глаголов восприятия:

1. *Sentir*. В латинском ЛСП глаголов восприятия *sentire* — чувствовать, ощущать. В испанском соответствующем ЛСП положение *sentir* сохраняется, а его семантика обогащается. По существу испанская лексикография выделяет следующие векторы в семантических возможностях глагола *sentir*:

- физические ощущения, связанные с известными чувствами (слух, вкус, осязание и др.): *percibir con los sentidos, percibir por medio de los sentidos las impresiones de los objetos*;

- интуитивные восприятия на основе чутья, предчувствия: *presentir, barruntar lo que ha de sobrevenir*;

- пассивное проявление чувственной способности (слышать, обонять и др.): *siento pasos*;

- физиологические состояния (сон, голод, жажда, усталость): *sentir hambre, sentirse bueno*;

- психологические состояния и акты (радость, печаль, ненависть и др.): *sentir simpatía, amor, alegría, miedo*.

Кроме того, у испанского глагола *sentir* появляется ризоматический обусловленный аксиологический оттенок и развивается производное значение «сожалеть». Глагол *sentir* выходит в другое лексико-семантическое образование — ЛСП эмоций и душевных актов: *sentir* — огорчаться, сожалеть, переживать (*Lamentar, tener por dolorosa o mala una cosa*).

2. *Gustar*. В латинском ЛСП глаголов восприятия *gustare* — пробовать на вкус. В испанском соответствующем ЛСП глагол *gustar* приобретает значения «чувствовать вкус» (*notar el sabor de una cosa*), «обладать вкусом» и, наконец, на основе объектных признаков у глагола *gustar* развивается производное значение «нравиться». Он выходит таким образом в другое гетерогенное лексико-семантическое образование — ЛСП эмоций и душевных актов: *gustar* — радовать, доставлять удовольствие (*Producir gusto o satisfacción*).

3. *Saber*. В латинском ЛСП глаголов восприятия *sapere* — иметь вкус, ощущать вкус. В соответствующем испанском ЛСП глагол *saber* сохраняет значение «иметь вкус, запах» (*Tener sapidez una cosa*). Но основным значением данного глагола становится значение «знать, иметь понятие, представление» (*Conocer una cosa, ser docto en alguna cosa*), которое выводит *saber* в смежное с ЛСП восприятия образование — ЛСП мыслительной деятельности.

Главной причиной ризоматического движения глаголов восприятия является образование вторичных значений на основе первичной семантики

Представляется возможным выделить следующие группы производных значений глаголов восприятия, которые в силу ризоматического развертывания способствуют взаимодействию испанского ЛСП глаголов восприятия с другими лексико-семантическими образованиями:

- сфера выражения мыслительной деятельности: *sentir* — понимать, иметь мнение (*juzgar, opinar*); *ver* — сознать, понимать, размышлять (*considerar, advertir, reflexionar*); *mirar* — думать (*pensar, juzgar*); *olfatar* — подозревать, чують; *oler* — казаться, представляться; *saber* — знать; иметь понятие, представление;

- сфера выражения эмоций: *sentir* — огорчаться (*lamentar*); *gustar* — нравиться (*agradar, parecer bien*); *tocar* — растрогать (*importar, ser de interes*); *mirarse* — любоваться, любить;

- сфера выражения этической оценки: *mirar* — относиться к кому-либо (*mirar bien a alguien, tenerle afecto*); *tocar* — обижать; *escuchar* — доверять чьему-либо мнению;

- сфера выражения волевых действий: *escuchar* — повиноваться (*obedecer*); *tocar* — побуждать, вдохновлять (*estimular, persuadir, inspirar*); *paladear* — пробудить желание к чему-либо; *gustar* — желать, хотеть;

- сфера выражения органических ощущений: *sentir* — страдать; *tocar* — болеть, страдать (*sufrir, padecer*).

Таким образом, ризоматическое развитие значений глаголов ЛСП восприятия испанского языка связывает данное поле с другими лексико-семантическими объединениями. Именно ризоматические отношения, по нашему мнению, лежат в основе функционирования испанского ЛСП глаголов восприятия и его взаимодействию со смежными и достаточно отдаленными ЛСП.

О РОЛИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕЗАУРУСНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОФОНА

Романенко М. А., Белорусский государственный университет

Важнейшей составляющей профессиональной языковой личности студента-инофона является его персональный тезаурус изучаемой науки. Главным источником его формирования служит терминологическая лексика данной специальности. Она обозначает специальные научные понятия, концепты, которые формируют профессиональную языковую картину мира студента-инофона.

Так профессиональная терминологическая лексика составляет понятийный аппарат любой науки, она выполняет смыслообразующую и текстообразующую функцию. Термин выступает как своеобразный интегратор текста, он «собирает» вокруг себя и структурирует необходимые ему смысловые лексико-грамматические единицы, обеспечивая целостность и логическую направленность текста.

В этой связи вопросы семантизации терминологических единиц в обучении языку специальности студента-инофона приобретают первостепенное значение.

Особенностью термина является его стремление к точности, однозначности, системности. Поэтому при семантизации лексики целесообразно использовать метод семантических полей.

Семантические поля представляют целый комплекс понятийно языковых категорий, в состав которых входят не только слова, но и целые комплексы других языковых средств. Семантические поля имеют свои словообразовательные и грамматические особенности (синтаксические функции, особенности сочетаемости).

Лексический материал распределяется поразного рода смысловым группам, охватывающим слова с общим денотативным и сигнификативным значением. На базе тематических групп слов с общим семантическим полем прослеживаются валентные синтаксические связи слов, выделяется терминологическое ядро семантического поля, подлежащее активному усвоению. При формировании активного словаря студента-инофона детальной методической обработке подвергаются прежде всего термины, являющиеся смысловыми доминантами изучаемой науки. При отборе терминологической лексики необходимо также учитывать ее лингвистические особенности: деривационные, парадигматические и синтаксические возможности.

На уровне предложения семантические поля рассматриваются с позиций актуального членения. Выделяются семантические поля, содержащие тематическую и рематическую лексику, изучаются лексико-грамматические особенности и синтаксические связи словосочетаний и предложений.

Так как смысловое содержание русского текста, его логическая последовательность проявляются в линейной структуре предложения, одни и те же группы лексем могут выступать как в качестве темы, так и в качестве ремы. Как правило, центральным звеном названных групп выступает термин, который может быть представлен как отдельное слово или как словосочетание.

Преподавателю-русисту необходимо иметь в виду, что термины, представленные словосочетаниями, являются мотивированными названиями единых нерасчлененных научных понятий и обладают всеми признаками отдельной лексемы: воспроизводимости, целостностью значения, выполнением функций одного члена предложения в общности их компонентов. Они могут быть атрибутивными (инвестиционный банковский кредит (экон.), тканевая несовместимость (био), именными (продажа активов, налог на прибыль (экон.), ядро клетки (био), отлагательными (аккумулировать денежные средства (экон.), пересадить орган (био) и др.

Понимание механизмов словообразования необходимо студенту-инофону для выработки навыков самостоятельной семантизации терминологической лексики. Известны следующие пути пополнения терминологических систем: 1) переход слов общелитературного языка в терминосистемы определенной языковой сферы, 2) заимствования, ассимилированные в морфологическую и звуковую систему русского языка.

Лингводидактический интерес представляют лексические единицы, корни которых обозначают научные понятия, выраженные заимствованными словами, а служебные морфологические составляющие (префиксы, суффиксы) являются исконно русскими.

Эта группа терминов обладает высоким коммуникативным потенциалом, поэтому требует системной и кропотливой лингвометодической работы.

Особое место в изучении терминологии научного текста занимает дефиниция. Дефиниция представляет собой «краткое логическое определение, устанавливающее отличительные признаки предмета или значения понятия — его содержание и границы». По сути, дефиниции отражают основополагающие понятия науки. С логической точки зрения дефиниция имеет формулу: определяемое — определяющее (родовое понятие + видовые различия). С лингвистических позиций сам термин выступает в роли подлежащего, родовое понятие представлено в форме составного именного сказуемого.

Четкая синтаксическая структура, законченность дефиниции дает возможность использовать их как отдельные минитексты на начальных этапах обучения.

В дальнейшем дефиниции изучаются как составные части более сложных коммуникативных единиц — сверхфразового единства и текста в целом.

В заключение следует отметить, что для успешного формирования тезаурусного уровня профессиональной языковой личности студента-инофона необходимы следующие условия: 1) специальная лексика должна быть сгруппирована с учетом общности понятий в семантические поля; 2) на основе семантического терминологического поля целесообразно выделить базовые термины, именующие важнейшие категории науки и обладающие текстообразующей функцией; 3) необходима продуманная система упражнений и заданий, направленных на распознавание, понимание и активизацию терминологической лексики.

ESP КАК СТРАТЕГИЯ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (GENERAL ENGLISH)

Савченко Г. П., Белорусский государственный университет

Проблема адекватно построить курс обучения иностранному языку, чтобы подготовить будущих специалистов к профессиональному, межличностному и межкультурному общению, стоит сегодня острее, чем когда-либо из-за резкого сокращения часов, выделяемых на его изучение.

Как отобрать материал, который будет отвечать профессиональным, социальным и личным потребностям и интересам? Как построить курс обучения «не языку вообще», или произвольно отобранным авторам, а именно тому, что необходимо для осуществления коммуникации.

Популярный сегодня курс *ESP* частично решает эту задачу. Понятие «Английский для специальных целей» возникло в 1960-е гг. в ответ на признание необходимости международного общения, обмена научной и технической информацией. При этом упор делался на процесс осуществления деятельности, т. е. на коммуникативно-деятельностный подход. Основой для отбора учебного материала предлагалось видеонаблюдение, тексты телеграмм, доклады, деловые письма, которые служат образцом построения высказывания. Такой подход отражает процесс осуществления деятельности (дискурса), его результат (текст) и подязык специальности. Потребность же в общении, потребность построить свое собственное высказывание возникает при необходимости решать коммуникативную задачу, которая является неотъемлемым элементом реальной ситуации общения. И это справедливо в отношении любого высказывания: межличностного, профессионального, социального.

Анализ риторических и дискурсивных структур повседневного и профессионального общения выявил, что его построение не зависит от сферы применения, а зависит только от цели высказывания. Другими словами, «английский для специальных целей» отличается от языка повседневного общения не в плане лингвистического использования, а собственно подязыком, характерным для каждой отдельной специальности.

Эта идея реализована в нашем подходе к отбору учебного материала с точки зрения изучения структуры профессиональной деятельности и выделения профессиональных задач, необходимых для достижения профессионально значимой специфической цели, а также процесса этой деятельности.

Результатом исследования профессиональной деятельности специалиста (в нашем случае следователя) является довольно объемный перечень познавательных и коммуникативных задач, универсальных как для профессионального, так и межличностного общения.

Оставляя за скобками перечень сфер общения, обсуждаемых в процессе профессиональной деятельности (в нашем случае профессиональное общение охватывает самые различные повседневные сферы общения), речевые функции, грамматический материал (который отличается только по его приоритетности для того или иного типа высказывания) можно сказать, что подход к обучению иностранному языку с точки зрения *ESP* продуктивен не только как обучение языку для специальных целей, но и, в большей мере, как стратегия построения курса обучения иностранному языку в целом.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЖАНРОВЫХ РАЗНОВИДНОСТЕЙ НАУЧНОГО ТЕКСТА: ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Хаменко Е. В., Белорусский государственный университет

Анализ любого текста предполагает рассмотрение его в качестве представителя определенного типа текстов, который характеризуется присущим ему набором лингвистических и экстралингвистических параметров, являющихся обязательными для всех текстов данного типа.

В последние годы проблеме типологии текстов уделяется большое внимание многими исследователями. Несмотря на это существует сложность выработки универсальной типологии текстов, заключающаяся в отсутствии единой терминологии для классификации текстов и общепринятой точки зрения на принципы анализа, в соответствии с которыми различные типы текстов можно было бы отнести к конкретному таксономическому разряду. В зависимости от характеристик текста, лежащих в основе при построении типологии, работы различных исследователей делятся на

две группы: 1) работы, в которых основополагающим является языковой подход, т. е. учитываются лишь внутренние особенности текстов и 2) основой дифференциации типов текста является взаимосвязь лингвистических и экстралингвистических параметров, т. е. языковые особенности типов текстов определяются спецификой коммуникации (интенциями автора, отношением субъектов коммуникации к содержанию текста и др.).

В отечественных исследованиях в области типологии текстов в основу положен функционально-стилистических метод, позволивший выявить функциональные стили. Иными словами, тексты анализировались в соответствии с их функционально-стилистической принадлежностью. К определенному функциональному стилю были отнесены тексты, имеющие общую цель коммуникации и сферы человеческого сознания и деятельности (область искусства, науки, общественных отношений и характерная для обозначенных сфер форма мышления — логико-понятийная, эмоционально-образная, ценностно-ориентированная). При дальнейшей дифференциации функциональных стилей выделялись подстили и их жанровые разновидности. По мнению ведущих исследователей в данной области принадлежность текста к определенному жанру определяется идентичными структурными особенностями и типом содержания, отражающим специфику объективного мира или представляющим вымысел автора; конкретными отношениями между адресантом и адресатом, общей целеустановкой адресанта, воздействующей на интеллектуальную или эмоциональную сферу сознания адресата.

Несмотря на отсутствие общепризнанного типологического основания, согласно которому любой текст может иметь конкретное место в общей системе, среди лингвистов существует некоторая общность взглядов относительно того, какие критерии являются наиболее признанными при выделении основных жанровых разновидностей. Так, в основе нашего исследования лежит типологическая классификация научных текстов (работы В. Е. Чернявской, Е. С. Троянской, Т. П. Карпилович), позволяющая выделить четыре базовых жанрообразующих параметра. К ним относятся:

— *коммуникативная функция текста*, в соответствии с которой тексты научного содержания делятся на:

а) академические научно-исследовательские, реализующие собственно исследовательские цели и репрезентирующие новое научное знание (статья, монография, тезисы доклада, диссертация);

б) научно-популярные, цель которых заключается в популяризации определенной научной информации (научно-популярная статья, заметка);

в) научно-учебные, реализующие дидактические целеустановки, которые связаны с систематизацией научных знаний и формированием профессиональной компетенции адресата в конкретной сфере общественной деятельности (лекция, учебник, учебное пособие);

г) научно-информационные (реферат, аннотация);

д) научно-критические (научный отзыв, рецензия, критический обзор);

— *содержательно-тематический критерий*, согласно которому научные тексты дифференцируются в соответствии с темой сообщения (научно-техническая статья, теоретическая статья, научно-методическая статья и др.);

— *критерии, определяющие характер коммуникативной ситуации*, отражаемой в тексте (научно-профессиональный уровень субъектов коммуникации, специфичность канала передачи информации — устная/письменная форма репрезентации информации и др.).

— *характер представляемого знания*, в соответствии с которым научные тексты делятся на первичные и вторичные (им свойственен научно-критический характер изложения — аннотация, реферат, рецензия, научный отзыв и др.);

В настоящем исследовании в качестве ведущего жанрообразующего признака научного текста признается его коммуникативная функция. При этом особую значимость представляют дихотомии академический научно-исследовательский текст/научно-популярный текст, академический научно-исследовательский текст/научно-учебный текст, научно-популярный текст/научно-учебный текст. Следует отметить, что остальные жанрообразующие критерии также учитываются нами, но относятся к дополнительным параметрам текста. При изучении жанровых разновидностей научного текста (академическая научно-техническая статья, доклад, научно-популярная статья, лекция) мы использовали исследовательский подход, согласно которому особенности научного текста того или иного жанра рассматриваются как конкретный набор базовых признаков, совокупность которых квалифицируется как жанрово-прагматическая доминанта текста. Последняя позволяет обосновать прагматический потенциал отдельных жанровых разновидностей и осуществить их сопоставительное описание. Отличия между текстами анализируемых жанров могут наблюдаться в содержательном аспекте фактуальной и нефактуальной информации, что проявляется, прежде всего, в различии типовых семантических структур текстов сопоставляемых жанров; в различии прагматических установок текстов, которые исходят из самих текстов и их жанров; в особенностях взаимодействия субъектов коммуникации, определяющих, в свою очередь, языковую специфику разнотипных научных текстов.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Черкас В. В., Белорусский государственный университет

На современном этапе, характеризующемся процессами глобализации, активизацией международных контактов, расширением профессионального сотрудничества и делового партнерства, новыми общественно-политическими и социально-экономическими условиями, сложившимися в мире, конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью самостоятельно решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации, системностью мышления, умением перестраиваться в современном стремительно меняющемся обществе. Таким образом, возникла прямая зависимость между качеством подготовки специалиста, его трудоустройством, дальнейшей профессиональной карьерой.

К сожалению, обучение языку с учетом профессиональной направленности студентов до сих пор остается неудовлетворительным. Об этом свидетельствует острый дефицит специалистов, владеющих определенным набором иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения.

Чтобы удовлетворить социальный заказ общества на специалиста, владеющего практически-ми навыками использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, перед высшим образованием выдвигаются новые требования к подготовке выпускников вузов. Компетентное владение иностранным языком, наличие навыков межкультурной коммуникации в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях рассматриваются как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки студентов любой специальности. Поэтому обучение иностранному языку с учетом будущей профессии, т. е. профессионально ориентированное обучение, приобрело в настоящее время приоритетное значение.

Профессионально ориентированное обучение предусматривает не только профессиональную направленность содержания учебных материалов, но также внедрение новых методов и приемов, способствующих приобретению профессиональных умений, формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции иностранного языка с профилирующими дисциплинами и подразумевает использование иностранного языка как средство систематического пополнения профессиональных знаний при многоуровневом обучении в современном вузе и в то же время как средство формирования необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов, а также является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современной высшей школы.

Реестр языковых знаний выпускника нелингвистического вуза должен включать не только лингвистическую, лингвострановедческую, социокультурную подготовку, но также интерактивную (коммуникативную) и профессиональную компетентности, трактуемую как способность обучающегося организовать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально ориентированного общения.

Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом в их будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить цели и содержание, разработать стратегию профессионально ориентированного обучения иностранному языку, критерии, показатели и уровни оценки знаний учащихся. Необходимо активно внедрять в практику обучения иностранному языку коммуникативные технологии, максимально используя аутентичные учебные материалы, новые информационные технологии и методические приемы (метод проектов, учебно-ролевые игры, тестирование, дискуссии, устные и письменные презентации и т. д.), что способствует развитию навыков критического суждения, формированию умений публично выступать, вести полемику, критически оценивать и творчески осваивать материал. А это, в свою очередь, является важнейшим фактором успешной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Отбор аутентичных текстов в качестве основного средства обучения должен осуществляться согласно следующим критериям: их соответствия специализации студентов и уровню их знаний в профессиональной сфере, доступности для языкового уровня обучаемых, насыщенности терминологической лексикой, методической аутентичности, информативности, коммуникативной направленности и способности учебного материала служить основой для создания новых письменных текстов.

В условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам особое значение приобретает совершенствование самостоятельной работы обучающихся. Помимо того что самостоятельная работа вызывает активность студентов, она обладает еще одним важным достоинством — носит индивидуализированный характер. Организация самостоятельной работы студентов способствует развитию у них умений учиться, самостоятельно определять цели учения, выбирать и рационально использовать его средства и способы, а также самостоятельно контролировать ход учебной деятельности, оценивать ее результаты.

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Шибко Н. Л., Белорусский государственный университет

Успех профессиональной деятельности выпускника вуза во многом определяется качеством коммуникативной компетенции. Особенно это актуально в ситуации получения образования на неродном для учащегося языке в условиях языковой среды. Под профессиональной компетенцией преподавателя русского языка как иностранного мы понимаем совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности.

Методическая подготовка будущих преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) осуществляется в соответствии с одним из важнейших принципов современного языкового образования, предложенным Т. Ю. Елисейевой, — принципом коммуникативной направленности обучения и коммуникативной активности обучаемых в учебном процессе.

Коммуникативная направленность обучения предполагает сближение учебно-познавательной деятельности учащихся с их реальными (с учетом будущих) коммуникативно-профессиональными потребностями. На занятиях по методике, с одной стороны, активизируются и закрепляются знания о формах языковых единиц и их функционировании в речи, совершенствуются навыки их употребления, с другой стороны, рассматривается методическая организация работы над изучаемым языковым явлением и моделируются фрагменты уроков.

Иностранные студенты, овладевающие методикой преподавания РКИ, выступают и как обучаемые, и как обучающие. Подобная «коммуникативно-методическая рефлексия» базируется на эмпатии — «способности вжиться в переживания и мысли другого человека, исходя из его системы ценностей». По мнению Г. В. Елизаровой, эмпатия является основополагающим психологическим умением, обеспечивающим продуктивность межкультурного общения, что сближает процесс профессиональной подготовки с развитием межкультурной компетенции как части иноязычной коммуникативной компетенции будущего преподавателя РКИ.

Принцип коммуникативной направленности обучения заложен в учебно-методическом комплексе «Методика обучения русскому языку как иностранному», выступающем в качестве учебно-методического обеспечения лекционного и практического курса, читаемого на кафедре теории и методики преподавания русского языка как иностранного Белорусского государственного университета. УМК представляет собой теоретико-практическое изложение основных вопросов методики в рамках коммуникативного подхода и подготовлено с учетом современных требований к преподавателю иностранного языка. Работа с материалами пособия содействует развитию собственно-коммуникативной коммуникативно-методической компетенции в составе профессиональной.

В процессе работы с материалами УМК коммуникативная направленность развития профессиональной компетенции будущего преподавателя РКИ реализуется посредством практического характера овладения теоретическими положениями методики занятий и во время педагогической практики. Специфика изложения вопросов прикладного характера (обучения аспектам языка и видам речевой деятельности на русском языке) состоит в том, что параллельно с описанием изучаемого материала в методическом аспекте дается его собственно лингвистическая характеристика с целью активировать языковые знания, речевые навыки и умения студентов в процессе профессионально педагогической подготовки (характеристика звуков русского языка и приемы их постановки; системные отношения в лексике и способы семантизации лексических единиц; анализ типичных грамматических трудностей русского языка и этапы формирования грамматических навыков и т. п.).

Коммуникативная направленность обучения будущих преподавателей РКИ обеспечивает формирование профессиональной педагогической компетенции и способствует эффективному развитию и совершенствованию речевых умений.

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Шульга О. К., Гродненский государственный университет

Одной из основополагающих предпосылок познания окружающего мира является язык. Он определяется как универсальная среда, в которой существует человек и его культура: «В языке становится видимой та действительность, которая возвышается над сознанием каждого отдельного человека. Только в языке человеку открывается истина бытия».

Знание иностранных языков позволяет получать новые и современные знания о состоянии науки и профессиональной деятельности зарубежных коллег, глубже понимать социальные и культурные особенности развития других стран, делает более полным мировосприятие человека.

К сожалению, при написании курсовых и дипломных работ к иностранным источникам обращаются небольшое количество студентов. Результаты анкетирования студентов неязыковых факультетов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы показали, что только 12,5 % опрошиваемых считают знание иностранного языка необходимым для написания курсовых и дипломных работ. 31 % из них хотят изучать иностранный язык, чтобы читать научную литературу в оригинале и повышать свой профессиональный уровень. Как показывают некоторые исследования, цели обучения иностранному языку в вузе основной массой студентов не достигаются, они испытывают значительный дефицит знаний и поэтому предпочитают не пользоваться зарубежными источниками.

Обучение иностранным языкам на факультетах неязыковых специальностей осуществляется в основном на первом курсе (I—II семестры), хотя написание курсовых работ, в которых можно использовать информацию из иноязычных источников, начинается с 3-го курса. Целесообразно продолжать обучение иностранному языку на 4—5 курсах в виде факультативных занятий, на которых для каждого студента составляется индивидуальный план работы с консультациями у преподавателя. Индивидуальный план работы должен включать в себя задания на повторение грамматических норм языка, которые вызывают трудности и необходимы для понимания иноязычного источника, накопление профессиональной лексики, чтение, понимание и реферирование научной литературы, которая обязательно должна быть связана с темой исследования. Основной формой учебного процесса должна стать самостоятельная работа, которая обеспечивает реализацию таких принципов обучения как исследование, индивидуализация и самообучение.

Изучение иностранного языка на старших курсах позволит студентам использовать эти знания в своей исследовательской деятельности, изучать опыт не только отечественных, но и зарубежных ученых. Это значительно повысит уровень выпускных работ и профессиональную подготовку будущего специалиста.

На факультете психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы» существует практика преподавания дисциплины по выбору «Международная профессиональная психологическая лексика» на пятом курсе. Целью преподавания дисциплины является актуализация навыков и умений, позволяющих будущему молодому ученому эффективно осуществлять профессиональную деятельность в своей сфере: работать с зарубежной литературой, выступать с докладом или сообщением, участвовать в дискуссии на иностранном языке, выполнять устный/письменный перевод статьи профессионально направленного характера. В рамках этой дисциплины реализуется также подготовка будущих магистрантов и аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку. На занятиях большое внимание уделяется работе на уровне психологических терминов и понятий. Так, например, в зарубежной англоязычной психологической литературе отсутствует слово, которое бы отражало понятие «*деятельность*», отражающее основные принципы и положения деятельностного подхода. Этому служит и подтверждение того, что слово «*skills*» в иностранных источниках может определяться и как умение, и как навык, в то время как в отечественной психологии эти понятия не сводятся друг к другу и имеют конкретное терминологическое объяснение. В иноязычных источниках отсутствует термин, определяющий понятие «общение», в данном случае используется более узкое слово «*коммуникация*». Зато существуют понятия, которые не получили полного раскрытия в отечественной психологической науке. Например, понятия, связанные с теорией «Я-концепции» К. Роджерса. Или термины, получившие развитие в социальной психологии («*communalhelping*» and «*agentichelping*»), связанные с теорией типологии любви (*Iloveyouandlikeyou*).

Работа студентов в рамках обозначенной дисциплины позволяет им лучше воспринимать информацию из зарубежных источников, понимать методологические и теоретические положения и принципы зарубежной психологии, способствует профессиональному росту.

СЕКЦИЯ 8

МИРОВАЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА: ДИНАМИКА, ТИПОЛОГИЯ

ПОДСЕКЦИЯ 1

ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

П'ЕСА Ў. Б. ЕЙТСА «СЛОВЫ НА ВАКНЕ»: ГЕРМЕНЕЎТЫКА СЭНСАЎ

Бабкова Н. М., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Уільям Батлер Ейтс, нобелеўскі лаўрэат 1923 г., вядомы найперш як геніяльны ірландскі паэт. Драматургію ж гэтага літаратара альбо абыходзяць маўчаннем, альбо разглядаюць як ілюстрацыю да тэмы «Ейтс і міфалогія», альбо адкрыта называюць няўдалай. Як ні дзіўна, сам У. Б. Ейтс заўжды падкрэсліваў, што ў цэнтры ўсёй яго творчасці — тэатр. Уважліва прачытаўшы адну з яго позніх п'ес, мы паспрабуем пабачыць, што Ейтс разумеў пад тэатрам, чаму тэатр настолькі значны для ўсёй яго творчасці і што знаходзіцца ў цэнтры, а што на памежжы яго творчасці.

П'еса «Словы на вакне» была надрукаваная з прысвечэннем лэдзі Грэгары — папелічніцы і аднадумцы Ейтса, у чым маёнтку ён і напісаў гэты твор. Варта адзначыць, што смерць лэдзі Грэгары ў 1930 г. моцна паўплывала на Ейтса, задаўшы тон і тэму ўсім яго апошнім п'есам. Так, тэма сыходу настаўніка і разгубленасці вучняў прачытваецца ў «Уваскрошанні» (1931), тэма мізэрнага часу і нежадання пакідаць у ім сваіх нашчадкаў, якія таксама змізарнелі, — у «Чыстцы» (1938), а пра пакінутасць, самотнасць інтэлектуалаў у новых варунках ідзецца ў «Словах на вакне» (1934).

У «Словах на вакне» група аматараў містыкі збіраецца ў адным з дублінскіх дамоў на сэнс спірытызму. Кожны ўдзельнік мае свой інтарэс ад сустрэчы з духамі: адной кабедзе дух памерлага мужа раіць, куды лепей укладаць грошы, святар марыць пагутарыць з духам вядомага прапаведніка і папрасіць у яго падтрымкі, студэнт з Кэмбрыджу Джон Корбет хоча выпрабаваць свой скептыцызм. З яго слоў мы і даведваемся пра гісторыю дома, дзе ўсе сабраліся, — гэты дом калісьці належаў Джонатану Свіфту. Пры гэтым варта адзначыць, што ні медыум, ні яе папелічнікі не ведаюць гісторыю Свіфта і ўяўляюць, што размаўляюць з прывідамі бадзягі, у той час як скептык Джон Корбет і доктар Трэнч, які яго прывёў, — адзіныя, хто бачыць усю карціну цалкам. Яны ж і становяцца інтэрпрэтатарамі таго, што ўдзельнікі сэнсу чуюць ад Свіфта: гісторыі кахання Свіфта і Стэлы, а таксама яе вершаў, якія засталіся выразанымі на вакне. У гэтых вершах Стэла супакойвае самы навязлівы страх Свіфта — страх памерці ў самодзе і нават апранае яго «ў багаты плашч», у якім ён змог бы перанесці жалобнасць смерці годна. Сведкаў жа апошняга эпизоду п'есы, у якім дух Свіфта прабіваецца ў гэты свет, па-за сэнсам — няма. Дух, які не прайшоў наскрозь сваю жарсць у жыцці, як гэта тлумачаць персанажы п'есы, спасылаючыся на Свэдэнборга, доўгі час пасля смерці застаецца несупакоеным, і на падобных сэнсах «разыгрывае сваю ўласную п'есу», уступаючы ў канфілікт як з духамі памерлых, так і з жывымі ўдзельнікамі сэнсу.

Такая дзіўнасць канфілікту — першае, што заўважна вызначае п'есу У. Б. Ейтса ад традыцыйнага, яшчэ грэцкага, узору драмы, апісанага Арыстотэлем. І спраўды, у п'есе драматурга, якога мала цікавіць душэўнае, псіхалагічнае, якога займае найперш духоўнае, не можа быць канфілікту між жарсцю і нормамі грамадства. Сентыментальнасць і «гарачае сэрца» У. Б. Ейтса абмянае — яго цікавіць, што было «пасля трагедыі», як прымырыць несупакоены дух. І тэатр у гэтым сэнсе для яго — гэта рытуал, у якім вызваляюцца душы. Неабходны для любой п'есы канфілікт пры гэтым вырастае паміж тымі, хто хоча дапамагчы духу, і духам; ці паміж тымі, хто хоча ўцякчы ў свет духаў, і навакольнымі, якія не даюць ім туды прабіцца.

Другой адметнасцю «Слоў на вакне» можна назваць асэнсаванне прыроды мастацтва, роздум пра сэнс творчасці ў самім творы. Духі ў п'есе разыгрываюць свае ролі, за якімі ўважліва назіраюць персанажы Ейтса, і такое стварэнне на мяжы з пераходам у метастварэнне трымае чытача ў незвычайным напружанні: нібыта мы таксама зможам падглядзець, ухаліць няўлоўнае, пабачыць тую п'есу, якая разгортваецца «пасля ўсяго». Такое падгляданне за патайбочным, спроба хача б ухаліць «боскія сляды», калі не пабачыць саміх багоў — і ёсць сутнасць мастацтва і сэнс творчасці У. Б. Ейтса. Як паэзія для Гельдэрліна, так і тэатр для Ейтса — мусіць быць толькі пра самае істотнае.

Трэцяя адметнасць п'есы — гэта размяшчэнне яе ў традыцыі метафізічнай літаратуры самім аўтарам, і ажыўленне гэтай самай традыцыі з дапамогай п'есы. Занадта паслядоўнае пералічванне знакавых імёнаў для гэтай традыцыі ў гэцэ п'есы (Платона, Джона Дона, Рычарда Крэшоў, Эмануіла Свэдэнборга, Джонатана Свіфта, Уільяма Блэйка), іх твораў і ідэй сведчыць пра тое, што пісьмо-знутры-традыцыі — не выпадковасць, а прыём Ейтса. І гэты прыём дазваляе гуляцца з межамі асабістай творчасці: так, прыгадка імя Блэйка выягвае з сабой і ідэю пра неадназначнасць супрацьлегласцяў («Песні нявіннасці і вопыту»); спасылка на Платона выклікае ў памяці чытача і тугу за Атлантыдай — і, адпаведна, за панаваннем арыстакратаў духу; постаць Свіфта асацыюецца з лепшымі часамі Ірландыі, калі яна знаходзілася ў руках абраных і разумных. Такі ды-

ялог з аднадумцамі ў мастацтве (здзейснены і літаральна — праз размову з іх духамі, і апасродкавана — праз перайманне іх ідэй, упляценне іх у свой твор, рыфмаванне сваіх сэнсаў з іх сэнсамі) сведчыць яшчэ і пра тое, што тэатр для Ёйтса выходзіць за межы мастацкай творчасці. Магчыма, гэта яшчэ і форма рэлігіі.

Такім чынам, патлумачыўшы толькі некалькі сэнсаў п'есы У.Б.Ёйтса «Словы на вакне», мы можам зрабіць выснову пра тое, што тэатр Ёйтса — гэта не проста тэатр пра духаў, гэта яшчэ тэатр для духаў (рытуал іх вызвалення і сцвяшчэння), у якім у цэнтры ўвагі не псіхалагічнае, а духовае. Самому ж аўтару такі тэатр дапамагае здзяйсняць галоўную задачу яго творчасці — трымацца як мага бліжэй да самага істотнага, да «боскіх слядоў», не называючы пры гэтым багоў, а толькі ажыўляючы традыцыю метафізічнага пісьма.

ЭКСПРЕССИВНЫЕ ДЕРИВАТЫ В ВОСТОЧНО-И ЗАПАДНОСЛАВЯНСКИХ ПЕРЕВОДАХ БИБЛИИ: УЗУС И КУЛЬТУРА

Борисевич Е. В., Белорусский государственный университет

Одной из характерных особенностей рассматриваемых переводов Священного Писания на польский язык является наличие в этих текстах лексем с уменьшительно-ласкательными формантами. В исследуемых переводах Библии (речь идет о переводах Книги Бытия) на старославянский язык такие дериваты не встречаются вовсе. Но и в польских переводах деминутивных формы встречаются с различной частотой, и здесь количественный анализ указывает на ряд принципиальных различий между переводами. С точки зрения качественного анализа обращает на себя внимание принадлежность таких дериватов к различным частям речи: основная их часть представлена существительными, но встречаются также прилагательные и наречия.

Особняком среди польских переводов в этом отношении стоит перевод Симона Будного. В нем находим крайне незначительное — на фоне остальных — число подобных дериватов. В стихе 14:23 следует отметить форму *do rzemyka*, которая встречается в этом же контексте во всех остальных переводах. В Радзивилловской Библии эта форма модифицируется дальше — до *rzemyczka*. Еще одной лексемой из ряда немногочисленных экспрессивных дериватов в Библии Будного является наречие *maluczko* (26:10). Еще одной характерной особенностью текста Библии Симона Будного является устойчивое предпочтение переводчиком аугментативной уже с точки зрения языка современной ему эпохи формы *soğa* (27:46, 28:9 и др.) форме *corka/córka*, предпочитаемой остальными переводчиками. В целом следует отметить принципиальное отличие перевода Симона Будного от остальных переводов — отличие с точки зрения наличия в тексте экспрессивных дериватов: Будный-переводчик отличается достаточно характерным — почти полным — игнорированием этого словообразовательного ресурса.

В переводе, выполненном Якубом Вуеком, встречается в два раза меньше деминутивных словообразовательных конструкций, чем в Радзивилловской Библии и Библии Яна Леополиты: 21 против 48 и 51 соответственно. Не отличаются эти формы и особым разнообразием: 6 дериватов — *dziatki*, 2 — *skórki* (3:21, 30:37), 2 — *miasteczka* (25:16, 33:19).

Но при образовании деминутивных дериватов от прилагательных переводчик использовал разные суффиксы: 18:7 *młodzieuchne*, 33:13 *młodzieusienki*. Один из дериватов — *drobiożdżek* (33:5) — не встречается ни в одном из трех остальных переводов. Обращает на себя внимание и расхождение в выборе деминутивных дериватов между переводами Вуека и Леополиты в стихе 4:23: в тексте Вуека — *młodzieniaszka*, а у Леополиты — *młodzieńczyka*.

Для текста Радзивилловской Библии характерна тенденция к дальнейшей деминутивной модификации дериватов. При наличии 11 форм *dziatki* в тексте имеется 3 формы *dziateczki*. Намного шире, чем в тексте Вуека, представлены деминутивные и аугментативные дериваты от наименований неодушевленных объектов и объектов неживой природы: *ziemia* (10:5, 20:15, 36:7), *rożdżka/rożczka* (30:37, 30:39, 30:41) *studniczyska/studniska* (14:10, 37:20, 37:24). Характерной особенностью Радзивилловской Библии является наличие незначительного числа деминутивных дериватов прилагательных (19:20 *maluczkie*) при наличии деминутивных дериватов-наречий, зачастую специфической конструкции: 18:12 *dopierko(szbym)*, *maluczko* (26:10, 44:18).

Разнообразием формантов характеризуются деминутивные дериваты в тексте перевода Яна Леополиты: в нем представлены форманты, которые не отмечены нами ни в одном другом из исследуемых переводов. Например, здесь отмечаем лексемы: *prędzuchno* (24:18) — интересна также частеречная принадлежность этого деривата, *samiustek* (32:25), *starzuchnego*, *młodzieuchnego* (44:20). Кроме того, этот перевод характеризуется наиболее заметной «инерцией» деминутивности — если в предложении появляются уменьшительно-ласкательные формы, то они продолжают «притягивать» к себе подобные образования на протяжении определенного фрагмента текста. Как правило, это характерно для наиболее близких фольклорной поэтике контекстов. В стихе 24:14 рассказывается о сцене у колодца, и на протяжении текста глав 24-й и 25-й отмечается особое скопление уменьшительно-ласкательных дериватов — 13 лексем, из них 5 — *wiaderko*, 3 — *dzieweczka*, *troškę* (24:27), *prędzuchno* (24:18), *po zameczkach* и *miasteczkach* *ich* (25:16),

potrawę (25:29). При этом характерно, что уже в стихе 25:34 отмечаем лексему *potrawę*. Следующая значительная по своей протяженности последовательность уменьшительно-ласкательных форм встречается в главах 32—34-й и состоит из 12 лексем. Здесь речь идет о встрече и примирении двух братьев. Наконец, один из наиболее напряженных с эмоциональной точки зрения фрагментов текста — встреча Иосифа и его братьев содержит следующий контекст: *oysa taty starzuchnego/a brata młodzieźnego* (44:20).

С точки зрения наблюдений над ментальными установками культуры интересно проанализировать также количественное соотношение уменьшительно-ласкательных дериватов от одушевленных и от неодушевленных существительных. Интересно, что во всех трех текстах, где подобные дериваты присутствуют, это соотношение представлено примерно половиной одушевленных существительных от общего числа дериватов. Таким образом, можно вести речь о том, что с точки зрения языкового сознания наименования одушевленных и неодушевленных объектов практически равноправны в своей возможности стать носителями экспрессивных формантов. Но можно выделить и различия между исследуемыми текстами: так, в Радзивилловской Библии имеется незначительный, но все-таки перевес в сторону неодушевленных существительных, в Библии Якуба Вуека перевес в пользу одушевленных существительных составляет 5 %, а в Библии Яна Леополиты — 10 %.

Экспрессивные (деминутивные в большей степени, аугментативные — в меньшей) дериваты представляют собой характерную особенность узуса польского языка XVI в. и, вероятно, даже более раннего периода, если учитывать верность гипотезы о поновлении старых текстов при спешном издании новых переводов. Их экспрессивный характер для носителя языка этой эпохи подтверждается характером контекстов, в которых они появляются чаще всего (эмоционально напряженные контексты, насыщенные личностно значимыми для героев событиями). Характерен и типичный набор производящих основ — значительная их часть обозначает одушевленные объекты, предполагающие личностное, эмоционально окрашенное восприятие (дети, девушка). Второй группой производящих основ являются основы прилагательных и наречий, при присоединении к которым экспрессивный суффикс позволяет обозначать различную степень интенсивности признака. Все перечисленные особенности в наибольшей степени оказались характерны для Радзивилловской Библии и Библии Яна Леополиты. При этом в тексте Радзивилловской Библии наблюдается четко выраженная «локативность» экспрессивности, т. е. значительный класс производящих основ обозначает географические объекты. В Библии Яна Леополиты такой класс дериватов отдельно обозначен быть не может, в тексте этого перевода безусловное большинство экспрессивных дериватов произведено от основ лексем, обозначающих одушевленные существа. Текст Библии Якуба Вуека существенным образом отличается от этих двух переводов — количество экспрессивных дериватов в нем в два раза меньше, чем в каждом из них. Библия Симона Будного содержит наименьшее число дериватов данного типа, приближаясь по этому показателю к исследуемым нами восточнославянским переводам Книги Бытия, не содержащим такого рода дериватов вообще.

КАНЦЭПЦЫЯ SELF- У Б.ФРАНКЛІНА, Ф. ДУГЛАСА, Р. У. ЭМЕРСАНА

Бутырчык Г. М., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Пры ўсёй розніцы светапоглядных пазіцый Б. Франкліна (*Benjamin Franklin*, 1706—1790), Ф. Дугласа (*Frederick Douglass*, 1818—1895), Р. У. Эмерсана (*Ralph Waldo Emerson*, 1803—1882) ёсць шэраг агульных момантаў, які робяць мажлівым тыпалагічнае даследаванне іх спадчыны. Найперш гэта ідэя самакаштоўнасці і ўнутранай свабоды чалавека, цікавасць да яго самасці, яго *self*. З самага пачатку існавання англійскіх калоній пасяленцы імкнуліся ўсталяваць высокія стандарты жыцця, а ў краіне вялікіх магчымасцяў гэта дасягалася выключна напружанай працай. У XVIII стагоддзі з'яўляецца і ў поўнай меры рэалізуецца знакамітая канцэпцыя Б. Франкліна *self-made man* (чалавека, які «сам сябе зрабіў», то бок дасягнуў пэўных вышынь у асабістым і грамадскім жыцці). У эсе «Шлях да дабрабыту» (*The Way to Wealth*, 1757) Б. Франклін называе рэчы, якія забяспечваюць дасягненне Дабрабыту, і больш шырока — амерыканскай мары: *industry* (руплікасць, дбайнасць) і *frugality* (ашчаднасць, сціпласць, эканомія, умеркаванасць), ніжэй дадаюцца Розум, Мудрасць і Разважлівасць (*Reason, Wisdom and Prudence*). У стагоддзе, якое прайшло пад кантаўскім дэвізам «Умей карыстацца ўласным розумам», абмінуць гэтыя паняткі было немагчыма. Пазней у «Аўтабіяграфіі» (1771), адрасаванай сыну, Б. Франклін прапануе дэталёвую праграму самавыхавання, якая ўключае ў сябе сістэму самадукацыі, аптымальны рэжым дня і іншыя каштоўныя парадкі. Асветнік называе трынаццаць благасцяў, неабходных для выхавання асобы, і дае сваё разуменне іх: руплікасць і ашчаднасць, а таксама стрыманасць (*temperance*), маўклівасць (*silence*), упарадкаванасць (*order*), паслядоўнасць, цвёрдасць (*resolution*), шчырасць (*sincerity*), справядлівасць (*justice*), стрыманасць (*moderation*), чысціня (*cleanliness*), спакой (*tranquility*), цнота (*chastity*), сціпласць (*humility*).

У 1859 г. былы раб, а пазней вядомы арганізатар і ўдзельнік абаліцыянісцкага руху Ф. Дуглас у прамове «*Self-made Men*» расшыфроўвае гэтае паняцце: «...гэта, хто... дзякуючы ўласнаму досведу адкрылі найлепшае прызначэнне свайму жыццю ў свеце і дзякуючы насыпнай руплікасці

выпрацавалі годны характар». Сістэмы самавыхавання Б. Франкліна і Ф. Дугласа падобныя. Тое, што першы называе рухлівасцю (*industry*), у другога набывае імя *exertion* (напружанне, намаганне). Афра-амерыканскі дзеяч таксама гаворыць пра неабходнасць парадку (*order*) і сілу матывацыі (*power of motive*) як істотныя складнікі прызнання. Квінтэсэнцыяй прамовы Ф. Дугласа становяцца словы аб неабходнасці «працы фізічнай і разумовай, маральнай і духоўнай»: «Мы можам растлумачыць поспех, галоўным чынам, адным словам, і слова гэтае ПРАЦУЙ! ПРАЦУЙ! ПРАЦУЙ!!! ПРАЦУЙ!!!!». Кожны раз гэтае слова прамоўца гаворыць з буйным напружаннем, што на пісьме перадаецца павелічэннем колькасці клічнікаў. Такім чынам, абодва дзеячы пагаджаюцца на неабходнасці самадyscyпліны і мэтанакіраванай стваральніцкай дзейнасці на шляху да прызнання. Адметна, што імкненне (*pursuit*) да шчасця як натуральнае права чалавека, абвешчанае ў «Дэкларацыі Незалежнасці», заканадаўчым дакументам ператваралася ў грамадскую катэгорыю, а асабісты поспех становіўся дзяржаўнай задачай. Згадаем, што шчасце як мэта жыцця разглядалася эпікурэйцамі і Арыстоцелем. Адметнасць амерыканскай фармулёўкі заключалася ў тым, што да ўвагі бралася не ўласна катэгорыя шчасця, а менавіта імкненне. Гэта як нельга лепш стасуецца да разгледжаных вышэй франклінаўскай дбайнасці (*industry*) і дугласаўскіх напружання і працы (*exertion, work*), бо шчасце не гарантуецца як дадзенасць, але выключана як перспектыва, якую неабходна і магчыма дасягнуць дзякуючы ўласным намаганням. Жыццёвыя прыклады Б. Франкліна і Ф. Дугласа яскрава сведчаць пра тое, што дасягненне дабрабыту — не сляпое шанцаванне, гульня выпадку, але мэтанакіраваная праца над сабой.

Наступным этапам пасля атрымання палітычнай незалежнасці заўсёды з'яўляецца стварэнне нацыянальнай ідэалогіі, здабыццё незалежнасці культурнай. Амерыканцы вераць, што для нацыятворчасці дастаткова ўнутранага духоўнага намагання, даверу да сябе, бо сам гістарычны досвед Амерыкі ўнікальны. Пошук унутраных імператываў, унутраных ведаў, давер да свайго ўнутранага зроку, унутранага «я» кладзецца ў аснову трансэндэнтальнага руху, галоўным ідэалам якога выступае Р. У. Эмерсан. Абапіраючыся на ўнітарыяства і, у прыватнасці, на «Унітарыянскае хрысціянства» (1819) У. Э. Чанінга, Р. У. Эмерсан падкрэслівае бязмежныя магчымасці чалавека, яго прыродную даброту і маральнае пачуццё ў супрацьвагу пурытанскай ідэі першароднага граху, акцэнтзе неабходнасць маральнага і інтэлектуальнага ўдасканалення чалавека. Унітарыянства канстатавала роўнасць усіх перад Богам, сцвярджала свабоду чалавечай асобы. Як людзі свабоднага розуму, упэўненыя ў сваіх сілах, унітарыянцы прызнавалі за аўтарытэт толькі саміх сябе. Менавіта з гэтай ідэі развіўся асноўны прынычп эмерсанаўскай канцэпцыі асобы — *self-reliance*. Эсэ «Давер да сябе» (*Self-reliance*, 1836) становіцца «Дэкларацыяй духоўнай незалежнасці», маніфестам асобы, надзеленай агромністым творчым патэнцыялам, уладай над уласным лёсам, энергіяй супрацьстаяння хаосу і абсурду гісторыі. Дзеля адкрыцця ісціны дастаткова пераадолець унутраны страх, то бок давяраць сваім думкам, і страх знешні — баязь быць незразумелым грамадствам. У эсэ «Прырода» (*Nature*, 1836) канкордскі мыслер падкрэслівае, што сузіранне прыгажосці знешняга свету, Прыроды, дапамагае чалавеку раскрыць свет унутры, набыць унутраны зрок, які неабходны для самаўдасканалення. Пазней у шэрагу эсэ «Прадстаўнікі чалавецтва» Р. У. Эмерсан разважае пра тое, што жыццё вялікіх людзей падпарадкаванае адной мэце: каб на іх змену прыйшлі яшчэ больш вялікія людзі, бо асноўны закон прыроды — ўдасканаленне, паляпшэнне, эвалюцыя. Спасціжэнне *self* —, самасці — залог гэтага працэсу і спосаб духоўнага быцця Асобы. Здаецца, што гэта і ёсць кропка сыходжання поглядаў Б. Франкліна, Ф. Дугласа і Р. У. Эмерсана.

ГИПОТЕЗА ИЕРУСАЛИМСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ РУКОПИСЕЙ МЕРТВОГО МОРЯ

Зезюлина Ю. О., Белорусский государственный университет

Со времени обнаружения Кумранских рукописей прошло более 75 лет, тем не менее вопрос об их происхождении до сих пор остается открытым. На настоящий момент существует 5 основных гипотез происхождения этих текстов.

1. Гипотеза ессеяского происхождения, выдвинутая Р. де Во и Й. Миликом, до 1990-х гг. была магистральной. Согласно ей, тексты созданы ессеяской либо иной иудейской религиозной сектой, обитавшей в Кумране. Эта версия подтверждается тем, что процедура приема новых членов, описанная в Уставе Общины, совпадает с аналогичным обрядом у есеев, согласно сочинениям Иосифа Флавия. Плиний Старший упоминает в своих сочинениях ессеяское поселение на северо-западном берегу Мертвого моря. К тому же в предполагаемом месте поселения кумранитов археологи обнаружили приспособления, предположительно служившие чернильницами и письменными столами.

2. Гипотеза Кумранской секты отличается от предыдущей тем, что ее сторонники отказываются напрямую связывать обитателей Хирбет-Кумрана с ессеями.

3. Оригинальную гипотезу высказал в своей работе Л. Х. Шиффман. По мнению этого исследователя, во главе кумранской секты стояла группа священников-цадокиотов (последователей первосвященника Цадока), или саддукеев. Важным аргументом в пользу этой версии является текст

4QММТ, содержащий законы ритуальной чистоты, идентичные законам, которые раввинистическая традиция приписывает саддукеям.

4. Большинство исследователей отрицает возможную связь Кумранских текстов с ранним христианством, тем не менее, такая гипотеза тоже существует. В частности, Роберт Эйсенман делал попытку связать некоторые из кумранских документов с фигурой апостола Павла.

5. Наконец, группа ученых придерживается мнения, что Кумранские тексты были созданы иерусалимскими евреями, которые спрятали свитки в пещерах вблизи Кумрана, спасая их от римлян, разрушивших Иерусалим в 70 г. н. э.

К. Г. Ренгсторф в 1970 г. предположил, что свитки Мертвого Моря были некогда взяты из библиотеки Второго Храма. Позже Норман Голб высказал мнение, что свитки не обязательно должны были храниться в храмовой библиотеке, а могли принадлежать различным библиотекам города. Сторонники этой гипотезы указывают на различия в содержании и способе написания текстов как на свидетельство против кумранского происхождения свитков Мертвого моря. Й. Маген и Й. Пеллег также считают, что местом создания свитков Мертвого моря не мог быть Кумран. Эти исследователи полагают, что руины Кумранского поселения есть не что иное, как крепость Хасмонеев, которая впоследствии была заселена римскими солдатами. Сторонники этой гипотезы упрекают ученых, отстаивающих существование Кумранской общины, в обоснованности их тезисов и отсутствии достаточной аподиктической базы. Они подчеркивают, что тексты, отражающие воззрения общины, составляют весьма малую часть библиотеки Кумранских пещер. При этом Норман Голб не отрицает, что среди людей, прятавших рукописи в пещерах, были представители некоего еретического движения.

Исследователи, придерживающиеся гипотезы иерусалимского происхождения рукописей, акцентируют внимание на том, что пещеры, в которых были обнаружены свитки, и остатки Кумранского поселения находятся на значительном расстоянии друг от друга и в принципе могут не иметь друг к другу отношения. В пользу этой версии говорит также то, что идеальная направленность некоторых Кумранских текстов не соответствует как общепринятым представлениям о ессеях, так и идеям, содержащимся в других рукописях Мертвого моря. Например, текст «Война сынов Света против сынов Тьмы» призывает к тотальному истреблению соседних языческих народов. Это не сочетается с миролюбивостью ессеев и с мыслями, изложенными в весьма распространенной в кумранской библиотеке Книге пророка Исаии. Сторонники существования Кумранской общины объясняют это несоответствие тем, что более чем за 250 лет существования секты ее идеология могла сильно изменяться.

Между тем, исследования в районе Кумрана продолжают до настоящего времени. В 1992—2002 гг. проводились обширные археологические раскопки под руководством Й. Магена и Й. Пеллега. Поскольку на территории строения Хирбет-Кумран было обнаружено множество глиняных черепков, эти исследователи пришли к выводу, что Кумранское поселение не могло быть монастырем, а было, скорее, горшечной фабрикой, которую покинули ее немногочисленные обитатели во время Иудейско-римской войны.

Так как на сегодняшний день ни одна гипотеза не доказана окончательно, мы должны принимать во внимание все возможные варианты происхождения свитков Мертвого моря.

БИБЛЕЙСКИЕ АЛЛЮЗИИ В ПОЭМЕ Т. С. ЭЛИОТА «БЕСПЛОДНАЯ ЗЕМЛЯ»

Константинова А. К., Белорусский государственный университет

Как один из фундаментальных текстов модернизма, поэма Т. С. Элиота «Бесплодная земля» сложна и многогранна. Многочисленные темы и мотивы в произведении скреплены единой мифологической основой, содержащейся в его подтексте. Помимо мифологических сюжетов и мотивов (как европейских, так и восточных) в произведении присутствует ряд библейских аллюзий и мотивов: мотивы Экклесиаста, аллюзии на Книгу пророка Иезекииля, Евангелие от Матфея, от Марка, Откровение Иоанна Богослова. По мнению исследователей, библейская образность наряду с мифологической представляет собой важнейший пласт текста у Элиота. Она представлена в виде намеренно разьединенных частей одного целого, которые практически невозможно понять без комментария. Однако эти образы являются опорными для понимания произведения.

Мотивы Экклесиаста в тексте поэмы делятся на мотив круговорота всего сущего, мотив бренности бытия и мотив тщетных поисков смысла бытия. Мотив повторяемости всего сущего трансформирует повторяемость состояния смерти-в-жизни (духовной опустошенности, потери смысла, состояния греха (в терминологии А. А. Аствацатурова) и выражен через символы игры в шахматы, водоворота и колеса.

Мотив бренности бытия реализуется в поэме на лексическом уровне (*dead, died, dying, death, corpse, bones*) и на уровне образов (образы дерева, сверчка [саранчи, кузнечика], праха — заимствованы из Книги Экклесиаста). Человек обостренно ощущает бренность бытия, поскольку он утратил духовность и теряет культуру, без чего нормальное существование невозможно.

Мотив тщеты неразрывно связан с образом Бесплодной земли, которая символизирует одновременно гибнущую цивилизацию и состояние внутренней опустошенности и разорванности человека. Преодолеть трагизм бытия можно лишь преодолев разорванность, вернувшись к этическим установкам.

Аллюзии на Книгу пророка Иезекииля представлены в поэме как цитация обращения Бога к пророку («сын человеческий») и в виде образа долины сухих костей. «Сын человеческий» в поэме представляет собой пророка эпохи модернизма, который в отличие от Иезекииля не способен исполнить свою миссию. Образ долины сухих костей является вариацией образа Бесплодной земли, метафорой физического состояния, лишённого духовности. В отличие от библейского текста в поэме Элиота не содержится указаний на возможное возрождение и преображение обитателей Бесплодной земли.

Новозаветные аллюзии в произведении связаны с образом Иисуса Христа, представляющим в произведении не столько самого Иисуса как Бога христианского, сколько духовное начало как таковое, единое для последователей всех религий и философских традиций. Образ Христа связан с мотивом круговорота и образом Нереального города, жители которого не осознают, что их существование есть замкнутый круг, бессмысленное и жестокое повторение гибели Иисуса. Их внутренний мир разорван, что реализуется через образы воды и земли, которые невозможно совместить. Тщетность таких попыток подчеркнута фрагментом, интерпретирующим Евангелие от Луки: лирический герой (представляющий всех обитателей Бесплодной земли) не узнает Христа, идущего рядом с ним. Христос здесь и есть вода, спасительное духовное начало, которого не хватает лирическому герою. Не узнав Его, герой теряет последнюю возможность преодолеть внутреннюю разорванность.

Формула *«We who were living are now dying»* (перифразированная цитата из Откровения Иоанна Богослова) усиливает трагизм состояния лирического героя и всех жителей бесплодной земли. Она соотносится с моделью земной жизни Иисуса (*«He who was living is now dead»*), однако если Евангельский сюжет повествует о последующем воскресении Христа, в «Бесплодной земле» констатируется только факт смерти человечества. Существует только одна возможность воскреснуть — восстановить связь с Божественным началом. Вопрос о такой способности человека остается открытым.

Итак, библейские аллюзии в поэме Элиота «Бесплодная земля» присутствуют в тексте разных его частях, образуя важнейшие для осмысления произведения ремарки. Данные ремарки, во-первых, отсылают к Библии, порождая диалог текстов разных эпох и культур, во-вторых, уточняют и углубляют смысл поэмы, являясь, таким образом, метатекстом по отношению к ней.

ЧЕЛОВЕК И ИСТОРИЯ В РОМАНЕ АНТОНИО ТАБУККИ «ТРИСТАН УМИРАЕТ»

Кучеровская-Марцевая В. И., Белорусский государственный университет

Сегодня переосмысление истории приобретает особое значение: несмотря на внешнее благосостояние развитых стран Европы, события прошлого эхом звучат в настоящем и являются определяющим фактором для будущего. Такое явление культуры, как постмодернизм, отказывается от односторонней интерпретации истории, поскольку все зависит от субъективной точки зрения. Картин мира столько, сколько имеется наблюдателей. Плюрализм и релятивизм характеризуют отношение к историческому процессу. Человек может познать мир только через повествование, ставшее, таким образом, эпистемологической категорией.

Художественное произведение, в котором вымышленное действие разворачивается в контексте реальных событий прошлого, является полноценным свидетельством. Писатель выбирает человека, интересного тем, что в большой Истории для него не нашлось места, и через его мировоззрение создает индивидуальный вариант прошлого. Историк Карло Гинзбург называет такой метод «уликовой парадигмой», то есть «реконструкцией жизни, верований, социальных отношений через косвенные доказательства». Для современной историографии память отдельного человека — это свидетельство о прошлом, несмотря на то, что «со временем она может изменяться и часто представляет собой интерпретацию событий с точки зрения очевидцев».

Обращение писателя к истории свидетельствует прежде всего о чувстве ответственности за то, что происходит в современную эпоху, когда мир снова предстает как хаос и необходимо найти новые ориентиры духовной жизни. В этом отношении интересным представляется творчество современного итальянского писателя Антонио Табукки. В большинстве его произведений (среди которых особо показательными являются романы «Площадь Италии», «Потерянная голова Дамашену Монтейру», «Утверждает Перейра», «Тристан умирает») художественно осмысливаются отношения между индивидом и историческими событиями. Сознание нарратора является той призмой, через которую автор интерпретирует историю Италии и Португалии.

Роман А. Табукки «Тристан умирает» (*Tristano muore*, 2004) представляет собой монолог нарратора, Тристана. Он еще не умер, но уже и не живет. У него есть только прошлое, *saudade* (т. е. «ностальгия по будущему») и осознание бессилия, физического и исторического. В авторский за-

мыслел входит поиск в прошлом того, что определяет жизнь на рубеже XX—XXI вв., анализ взаимоотношений микроистории и истории, разъяснение поведения человека при тех или иных обстоятельствах.

Форма романа — хронологические воспоминания нарратора — подчеркивает видение истории и жизни не как единого, цельного процесса, а как ряда фрагментов, которые, казалось бы, складываются произвольно, но неизвестно, какой из них является главным и держит все остальные. На первом плане повествования — жизнь отдельного человека. Пограничная ситуация — длительная агония — дает Тристану возможность выйти за рамки повседневных правил и пристально взглянуть на свое существование, осмыслить относительность событий и воспоминаний о них, признать многоликость мира, неделимого на «черное» и «белое», и вариативность истории.

Одной из центральных тем романа является переосмысление событий прошлого. Цель борьбы, в которой участвовал Тристан во время Второй мировой войны, оказывается иллюзией: стремление к свободе обернулось новой несвободой, поскольку у победителей своя политика, не менее жестокая и антигуманная, чем политика побежденных; *«il bene, ecco che il bene ha vinto sul male, solo che c'è un po' di male di troppo in quel bene, e un po' troppa imperfezione in quella verità... La verità è imperfetta...»* (добро, вот, добро одержало победу над злом, только в этом добре слишком много злого и слишком много несовершенного в этой истине... Истина несовершенна...). Жизнь Тристана становится предлогом для поисков универсальных законов человеческого бытия, исторический фон которого является не данностью, а произвольно моделируется. Осознание истории как гипотезы совпадает с моментом умирания: *«...quando hai capito che lei era un'illusione, un fantasma, ormai non puoi più farla, è già stata fatta»* (к тому моменту, когда ты понимаешь, что она <история> иллюзия, призрак, ты уже не можешь ее творить — она уже сотворена).

Анализ микроистории в художественных произведениях видится как необходимый элемент для становления современной культуры и расширяет возможности интерпретации истории, что позволяет говорить об освобождении от необходимости противопоставлять факты и вымысел.

БИБЛЕЙСКИЕ АЛЛЮЗИИ В ПОЭМЕ У. БЛЕЙКА «БРАКОСОЧЕТАНИЕ НЕБА И АДА»

Лустач Е. С., Белорусский государственный университет

Поэма «*The Marriage of Heaven and Hell*» («Бракосочетание Рая и Ада», 1790) Уильяма Блейка является одним из наиболее совершенных его творений, наиболее ярко представляющих религиозно-философскую концепцию английского поэта. В центре произведения, как ясно из его названия, находится вечная проблема противостояния и одновременно соприсутствия, сложного переплетения в мире и человеке Рая и Ада, добра и зла, ангелов и демонов. Поэт говорит о двойственности нашего мира, о борьбе противоположностей в нем и показывает, что сугубо рациональные законы и религиозные догматы подавляют и искажают творческую энергию, данную каждому человеку. Блейк создает собственный, новый идеал творческого человека, в котором слиты воедино рационализм и воображение.

На Блейка огромное влияние оказала стилистика библейских пророческих книг. Он пишет о таких вещах, которые предполагают сложный метафорический язык. Это взаимоотношения Добра и Зла, Человека и Бога в мире. Поэт в начале своего произведения отсылает читателя к 34-й и 35-й главам Книги Пророка Исаии, построенным на антитезе: в первой говорится о Божьем наказании, во второй — о Его прощении и милосердии. «Ибо гнев Господа на все народы, и ярость Его на все воинство их» (*Ис 34:2 etc.*) — «Возвеселится пустыня и сухая земля, и возрадуется страна необитаемая и расцветет как нарцисс» (*Ис 35:1 etc.*).

В своем произведении Блейк использует сложный, многомерный образ Левиафана из библейской Книги Иова. Левиафан, как отмечает Г. В. Синоло, — это «олицетворение самого ужаса. Но то, что ужасно для человека и неподвластно его разумению, исполнено Божественной красоты, которая невероятно многообразна». Лирический герой Блейка видит Левиафана, когда Ангел хочет показать ему участь, которая постигает всех вольнодумцев. Увидев Левиафана, Ангел скрывается — для него он ужасен, а душа поэта остается — для нее голова гигантской змеи (*monstrous serpent*, как определяет Левиафана Блейк) — нечто прекрасное в своем грозном величии.

Нельзя не обратить внимания на важный для Блейка символ — огонь, являющийся одной из самых распространенных в Библии теофаний — знака присутствия Бога среди людей. Это также наиболее распространенный атрибут апокалиптических пророчеств-видений. Огонь выступает у Блейка как символ преобразования, духовного обновления, а также как знак вдохновения. Неслучайно поэт пишет: *«As I was walking among the fires of hell, delighted with the enjoyments of Genius; which to Angels look like torment and insanity»* (перевод В. Чухно: «Я ходил меж кострами Геенны Огненной, наслаждаясь ощущением царящей там атмосферы духовной свободы, принимаемой Ангелами за мучительные страдания и безумие»).

Значительное место в поэме занимают «Пословицы Ада» (*«Proverbs of Hell»*); на наш взгляд, более точным переводом английского слова *proverb* будет «притча», по аналогии с библейской Книгой Притчей Соломоновых), в которых заключена квинтэссенция философии Блейка. Подобно

автору Книги Притчей, английский поэт излагает в «Пословицах Ада» житейскую мудрость, свои наблюдения, вырабатывает собственную моральную систему. В афористичной, часто парадоксальной форме поэт формулирует свои идеи относительно места человека в мире, отстаивает высокие гуманистические ценности. На первый взгляд может показаться, что поэт расходится с авторами Книги Притчей, которые провозглашают мудрость и разум высшими ценностями в жизни человека: «Главное — мудрость: приобретает мудрость, и всем именем твоим приобретает разум» (*Прит 4:7*). Но необходимо помнить, что в Библии Мудрость Божья несводима к сугубо рациональному. Премудрость познается не только разумом, но прежде всего сердцем, чувством, ведь она единосущна Самому Богу как Хохма — Премудрость Божья, София. Задолго до символистов Блейк говорит о возможности познания мира через «вчувствование» в него. Для поэта творческое, поэтическое начало является первоосновой всего мира, на искусство возлагается огромная роль по гармонизации существующего порядка. Задача Поэта — ясновидца, пророка — указать людям путь к освобождению духа.

«*The Marriage of Heaven and Hell*» У. Блейка является своеобразной попыткой синтеза социального опыта современной поэту действительности и анализа основных свойств человеческой природы, находящихся в стадии непрерывного становления. Блейк, являясь свидетелем Великой Французской буржуазной революции, провозглашает: «*Empire is no more! And now the lion & wolf shall cease*» («Империи больше нет! А теперь лев и волк исчезнут». — Перевод наш. — Е. Л.). В этой фразе можно увидеть отсылку к изречению пророка Исаии из его видений Мессиянской эры: «Льва не будет там; и хищный зверь не взойдет на него; его не найдется там, а будут ходить испуганные» (*Ис 35:9*). Для поэта все живое обладает непреходящей ценностью: «*For every thing that lives is Holy*» («Ибо все, что живо, священо»).

Таким образом, генеральными проблемами творчества Блейка, акцентирующими его нравственные поиски, стали проблемы физического и духовного рабства человека, отчуждения личности от самой себя и необходимости возвращения к самому себе. Ведь человек является, как и Бог, творцом мира и себя самого, а значит, создан для свободы. Поэт провозглашает: «Себя унизив самого, // Ты унижаешь Божество...» (перевод С. Я. Маршака).

ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВА ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЫ В. В. РОЗАНОВА

Лебедев С. Ю., Белорусский государственный университет

При установке на записывание и отсутствии ее на стилизацию происходит определенное «стирание» грани между «художественным» и реальным человеком. Автор, избравший такой способ духовного освоения действительности, испытывает желание выразить себя непосредственно, без введения «другой», выдуманной личности. При введении повествователя-персонажа автор вынужден наделить его не только отличными от себя личностными особенностями и чертами характера, но и речью, специфически характеризующей именно такого персонажа; такой персонаж должен «записывать» свои чувства и мысли не так, как это сделал бы автор, ведя письменное повествование непосредственно от своего имени. Поэтому при моделировании любой художественной действительности речь «записывающего» персонажа всегда в той или иной степени стилизована, даже если герой произведения по личностным, социальным характеристикам близок писателю, создавшему текст. Персонаж-повествователь всегда является «другим» по отношению к автору, и «чужой» для автора является его речь. При ярко выраженном, «отчетливом» противопоставлении автора и повествователя стилизованность речи последнего очевидна для читателя, как, например, в «Голубой книге» М. М. Зощенко. Несколько по-иному обстоит дело в произведениях, где повествователь, выраженный в имитирующей записи речи, не так отчетливо противопоставлен автору, и для демонстрации несоответствия его речи с речью автора, его мировоззренческой позиции с мировоззрением, представленным во всем произведении (то есть с авторской позицией), требуется более тщательный анализ. Однако, повторимся, точка зрения одного персонажа никогда не может совпадать с точкой зрения, выражением которой является вся художественная модель.

В произведениях, «развертываемых» перед нами речью, имитирующей записывание, повествование может не носить ярко выраженных признаков отличия от «нормы», под которой подразумевается именно авторская речь. «Неизвестный друг» И. А. Бунина, «Мысль», «Мои записки» и «Два письма» Л. Н. Андреева, «Богема» и «Морфий» М. А. Булгакова, «Письмо в Россию» В. В. Набокова — все эти и многие другие произведения имитируют именно письмо. Речь персонажей, от имени которых фиксируется в «записи» художественный мир, кажется максимально приближенной к речи автора — и в первую очередь в связи с их (персонажей) социальной близостью к писателям, то есть реальным людям, создавшим эти тексты. Однако автор, «надев маску», не совпадающую полностью с личностью писателя, вынужден «писать» отлично от того, как бы писал реальный писатель «от своего имени»; автор вынужден надевать и «речевую маску», характеризующую персонажа, «взявшего перо». Иначе незачем вводить персонажа, являющегося основным носителем речи. Автор здесь всегда «соблюдает дистанцию» по отношению к такому персонажу-повествователю, относится к нему несколько снисходительно, несмотря на свою «близость» последнему (сам персонаж, за-

метим, так к себе относиться не может). Таким образом, любое «письмо», как и «говорение», в качестве основного повествования художественного произведения всегда будет в той или иной степени стилизовано — это будет стилизация речи того, от лица кого «письмо» ведется. Предполагаемый диалог «на равных» автора и читателя ставит такого повествователя «ниже» их уровня. Поэтому стилизация «письма» и «говорения» очень часто иронична.

Однако — в отличие от сказового повествования — «записанность» как основная характеристика речи, организующей все произведение, может существовать и без стилизации. Такой тип повествования присутствует в текстах, в которых автор не возлагает функцию посредничества между миром-моделью и реальным миром (миром читателя) на выдуманную личность, под которую он должен «подстраивать» свою речь. В ситуации, когда писатель выступает непосредственно от своего имени, он не есть персонаж «внутри» художественной модели, он принадлежит миру реальному, и, соответственно, не моделирует свой, идеальный мир, а рефлектирует по поводу мира реального — модель не «строится», а текст есть продолжение реальности. Такие тексты — это те же дневники, записки, «письма», только не построенные по вымышленным, смоделированным законам, а подчиняющиеся законам реальным, где все происходящее имеет непосредственное отношение к жизни и повествователь — не вымышленный персонаж, а реальный писатель. В произведениях, где писатель выступает как субъект речи непосредственно, где он — это он, а никто иной, реальность и «выдуманность» смешиваются. Нет персонажа при повествовании от первого лица — нет «полноценной» художественной модели — нет «полноценного» художественного произведения. Такие произведения — не имитации записок и дневников, а «реальные» записки и дневники, являющиеся, с одной стороны, «полудокументами», с другой — «полухудожественными» текстами. Как только такое «письмо» «отходит» от реальности — перед нами возникает именно художественное произведение, модель, субъект развертывания которой есть уже смоделированный, вымышленный персонаж, даже если его прототип — реальный писатель, маску которого «надевает» автор. Поэтому без имитации кого-либо, без помощи какой-либо «маски» (даже «себя прошлого»), выражая себя «настоящего», писатель не создает произведение искусства в полном смысле этого слова.

Таковой «полухудожественной»-«полудокументальной» литературой можно считать «Уединенное», «Опавшие листья», «Мимолетное» В. В. Розанова, «Дневник (к материалам о Блоке)» А. Белого, «Записные книжки» И. А. Ильфа, «Дневник 1920 года <онармейский>» И. Э. Бабеля, «Ни дня без строчки» Ю. К. Олеши и др. Эти тексты, с одной стороны, отличаются образностью — сущностной характеристикой художественности, — но однозначно к произведениям искусства их отнести нельзя. Они изобилуют «сигналами», говорящими о том, что их нужно именно читать: это и обращение к читателю именно как к читателю, и «включение» в повествование самого процесса рождения текста, происходящего как бы «здесь и сейчас», и какие-то пометки, подразумевающие именно их прочтение.

Этот специфический тип отражения стал очень актуальным именно в первой трети XX в. Вопросы, связанные с ответственностью художника перед обществом, с взаимоотношением искусства и действительности в переломные периоды истории человечества порождали подобные произведения. Произошло «наложение» самого принципа «дневничности» на «разбитость», «осколенность» сознания и «иррационализм» того времени. Такого типа «записки» — как бы установка на «интимность», на предназначенность «для себя» либо, в крайнем случае, для чтения близкого человека (если это «письма»), которому не требуются пояснения всех пометок, сокращений, «темных» и «зашифрованных» мест в тексте, которые, как подразумевается, поймет тот, для кого это пишется. Писателем, в творчестве которого наиболее ярко проявились тенденции освоения мира именно таким образом, безусловно, является В. В. Розанов (мы имеем в виду указанные выше его произведения, а не собственно философские работы).

В. Б. Шкловский сказал по поводу розановских «Опавших листьев»: «Книга Розанова была героической попыткой уйти из литературы». Оксюморон, заложенный в этом справедливом утверждении (желание исключить книгу из литературы), выступает в качестве доминанты всего художественного творчества писателя, решившего отделить само творчество от искусства (спорный вопрос о наличии «героического» в этой установке мы затрагивать не будем). В «Уединенном» и «Мимолетном» также «разрушается» грань между реальным и художественным мирами: в качестве повествователя выступает «реальный» В. В. Розанов. Принципиальная авторская позиция дает такую установку, при которой категории «писатель — автор — повествователь — персонаж» как бы смешиваются, никакого пересечения «разнородных» оценочных «точек зрения» здесь не происходит.

ПРА ЛІТАРАТУРНУЮ АДУКАЦЫЮ Ё КАНТЭКСЦЕ КУЛЬТУРЫ

Ляво́нава П. І., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

У аснову канцэпцыі вучэбнага прадмета «Гісторыя беларускай літаратуры» пакладзены прыныцы арыентацыі на засваенне набыткаў нацыянальнай культуры ў адзінстве з агульначалавечымі каштоўнасцямі і прыныцы міжпрадметных сувязей, а змест літаратурнай адукацыі разумеецца як адкрытая дынамічная сістэма, якая ўключае ў сябе міждысцыплінарныя веды, і найперш веды па

тэорыі і гісторыі культуры як найважнейшыя для будучага прафесіянала-культуролага. Адсюль вынікае скіраванасць літаратурнай адукацыі на фарміраванне эстэтычных адносін студэнтаў да з'яў мастацтва і рэчаіснасці, іх арыентацыі ў свеце каштоўнасцей, развіццё здольнасцей эстэтычнага ўспрымання і перажывання, а таксама кірунак на сістэматызацыю ведаў з розных галін беларускай літаратуры як часткі сусветнай літаратурнай спадчыны. Тэзаўрусны падыход да вывучэння курса прадугледжвае і вылучэнне сістэмы прыярытэтаў у працэсе сістэматызацыі, класіфікацыю літаратурных фактаў на культуралагічнай аснове, якой надаецца роля сістэмаўтваральнай.

Як вядома, сістэма адукацыі выступае ў якасці асноўнай умовы далучэння народа і асобы да нацыянальнай культуры, а літаратурная адукацыя, якая спалучае ў сабе чытацкую эрудыцыю, умённе мысліць мастацкімі вобразамі, сюжэтамі, пісьменніцкімі імёнамі, літаратурнымі жанрамі і кірункамі, а таксама ўменне аналізаваць мастацкія тэксты, з'яўляецца, на нашу думку, умовай высяпання нацыянальнай самасвядомасці студэнтаў. Нацыянальная самасвядомасць спалучае ў сабе рацыянальнасць, ідэалагічнасць і эмацыянальна-пачуццёвыя элементы, а беларуская літаратура як частка нацыянальнай мастацкай культуры, захоўваючы і перадаючы з пакалення ў пакаленне эстэтычныя, маральныя, сацыяльныя каштоўнасці нашага народа, дае магчымасць для іх назіпаўняння асобай, для фарміравання гуманістычнай канцэпцыі бачання свету, для асэнсавання вопыту мінулага і цяперашняга жыцця народа, да спасціжэння сваіх «каранёў», нацыянальна-культурных вытокаў.

Разам з тым такія вялікія адукацыйныя магчымасці курса «Гісторыя беларускай літаратуры» не з'яўдзіліся поўнацэнна рэалізуюцца. За такі кароткі тэрмін вывучэння курса, які адводзіцца новай вучэбнай праграмай (маем на ўвазе пераход культууролагаў на чатырохгадовае навучанне), нельга паспяхова авалодаць багаццем і разнастайнасцю кірункаў развіцця айчынай літаратуры, наватарскімі пошукамі ў галіне формы, зместу, вобразна-выяўленчых сродкаў слоўнага мастацтва ў яго сувязях з кіно, тэатрам і іншымі відамі мастацтва, тым больш, калі выкладчык карыстаецца традыцыйнай тэхналогіяй педагагічнай дзейнасці. Тэхналогія, якая завецца выкладаннем асноў навук, падаецца нам непрыдатнай для літаратурнай адукацыі па дзвюх галоўных прычынах: па-першае, таму што асваенне курса прадугледжвае цэласнасць навуковага і мастацкага тыпаў пазнання, эстэтычнае (а не толькі лагічнае, разумовае) ўспрымання мастацкіх тэкстаў, а па-другое, таму што выпрацоўка ў студэнтаў сістэмы каштоўнасцей — гэта, кажучы словамі М. С. Кагана, «нелінейны сінергетычны працэс свабоднага выбару пэўных ідэалаў, сэнсавызначальных устаноў, мадэлей патрэбнага будучага». Адукацыйны працэс разумеецца тут як сістэма, якая сама сябе ўдасканальвае, нелінейнасць выяўляецца на ўзроўні фарміравання каштоўнасчых арыентацый і ў працэсе выкладання асноў навук пры той умове, што педагог ведае асаблівае кожнага студэнта, які далучаецца да літаратуры ў ўсёй мастацкай культуры, прызначаных абудзіць у асобе здольнасць самасвядомасці. Літаратурная адукацыя ў кантэксце нацыянальнай культуры, па нашым перакананні, мае плён толькі тады, калі існуе супрацоўніцтва выкладчыка і студэнтаў, калі ёсць сапраўдны вучэбны дыялог, у якім веды не транслююцца, а выпрацоўваюцца разам, калі выкладчык свядома адмаўляецца ад дэманстрацыі сваёй перавагі ва ўзроўні дасведчанасці, робіць крокі насустрач моладзі, памяншы, што разумовыя, духоўныя ці яшчэ якія-небудзь іншыя намаганні асобы гэтага жа ўваходзяць у культуру, яе веды, тэксты і іншыя яе прадукты.

На вялікі жаль, ва ўмовах паскоранага вывучэння літаратуры выкладчык вымушаны ісці шляхам сціслага агляду класічнай літаратурнай спадчыны і сучаных узораў паэзіі, прозы, драматургіі. Пры гэтым амаль што губляецца магчымасць эстэтычнага ўспрымання мастацкіх тэкстаў. На першы план выступае не сумесны пошук вукладчыкам і студэнтамі эстэтычных меркаванняў, а разважанні і ацэнкі ідэалагічнага і маральнага характару, якія ўжо склаліся ў літаратуразнаўстве. Гэта значыць, паступова страчваецца эмацыянальна-пачуццёвы кампанент, такі натуральны пры ўспрыманні літаратуры як мастацтва слова і неабходны для выхавання разнастайных пачуццяў у якасці грунту для рэфлексіі, для разумовага асэнсавання літаратурнага твора, для выпрацоўкі студэнтам асобных сэнсаў. Атрымліваецца, што вымушана-паспешлівае азнаямленне з праблемай, сюжэтамі, вобразамі, стылямі, кірункамі, якія сцвярджаюцца ці адыходзілі на працягу больш чым тысячагадовай гісторыі беларускай літаратуры, практычна не дазваляе студэнтам адчуць асалоду трапнага і выразнага мастацкага слова, зазнаць радасць задавальнення, непасрэднай чытацкай зацікаўленасці. Эмоцыі і пачуцці які бы міжволі выключаюцца з працэсу літаратурнай адукацыі, бо ён скіроўваецца на неадкладнае, тут і цяпер, выкарыстанне ведаў у прагматычных мэтах. Адбываецца і своеасаблівае прыніжэнне ролі выкладчыка, бо, імкнучыся даць як мага больш ведаў у абмежаванай адукацыйнай прасторы, ён страчвае магчымасць духоўна ўплываць на студэнтаў, дапамагаць ім у асобным самавызначэнні, хаця культура XXI ст. імкнецца захаваць асобу як найвялікшае сваё дасягненне за ўсе мінулыя стагоддзі. Таму, на нашу думку, наспела неабходнасць памяняць стратэгію адукацыі так, каб на першы план выступала выпрацоўка ў студэнтаў асобна-асэнсаваных крытэрыяў выбару ўласных каштоўнасчых арыентацый, каб ён сам разумее неабходнасць папоўніць або сістэматызаваць свае веды, карыстаючыся сучаснымі сродкамі інфармацыі і арыентуючыся на вобраз чалавека будучага, у якога няма разрыву паміж пачуццямі і розумам, а існуе гармонія пачуццёва-эмацыянальных і разумова-інтэлектуальных узаемадзеянняў са светам. Гуманістычнае нападзенне адукацыйнага працэсу не можа быць паўнавартасным без выхавання мастацкасцю, назмушанага, свабоднага супрацоўніцтва выкладчыка і студэнтаў.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ГЕТЕРОГЕННОГО ОБЩЕСТВА В РОМАНЕ К. ВОННЕГУТА «СИНЯЯ БОРОДА»

Останук С. И., Белорусский государственный университет

Роман американского писателя К. Воннегута «Синяя борода» является порождением конца XX в., культуры эпохи постмодерна, которая накладывает на него свой уникальный отпечаток. Обладая чертами классического жанра «романа о художнике», он в то же время иллюстрирует идеи, свойственные мировоззрению конца прошлого столетия.

В эпоху постмодерна существование гомогенного общества ставится под вопрос, а понятие «инаковости» (*otherness*) приобретает большое значение. Теоретики постмодернизма (А. Хайссен, Д. Харви, М. Фуко) говорят о необходимости дать слово представителям различных групп, будь то женщинам, людям нетрадиционной сексуальной ориентации или темнокожим. По их убеждению, не существует единого легитимного знания, применимого ко всем представителям гетерогенного общества. Д. Харви отмечает: «Идея, что все группы имеют право говорить за себя, своим собственным голосом, и этот голос должен быть принят как аутентичный и легитимный, существенна для плюралистической позиции постмодернизма». Л. Хатчин, в свою очередь, оперирует понятием «*ex-centric*», которое может быть переведено как децентрированный, не имеющий центра и характеризует новое представление о культуре, свойственное постмодернизму. Она поясняет его следующим образом: «*ex-centric*» (будь то по классу, расе, гендеру, сексуальной ориентации или этнической принадлежности) приобретает новую значимость в свете подразумеваемого признания того, что наша культура на самом деле не гомогенный монолит (типичный представитель которого выходец из среднего класса, мужского пола, гетеросексуальный, белый, западный), как, наверное, нам представлялось». В художественной литературе эта идея реализуется в обязательной контекстуализации персонажей по половому, классовому, этническому, расовому признаку, по социальной роли, образованию и т. д.

В то время, как М. Биб, характеризуя классический «роман о художнике», говорит о том, что поиски своей индивидуальности заканчиваются признанием того, что художник очень похож на своих собратьев по призванию и являет собой некий архетип художника, в романе «Синяя борода» мы видим отличную ситуацию. Не случайно главным героем произведения становится американец армянского происхождения с нелепым для окружающих именем Рабо Карабекян. Этническая принадлежность становится определяющей в его судьбе. Армянское происхождение его первого учителя Дэна Грегори (Дана Грегорьяна) было главной причиной, по которой мать Рабо заставила сына обратиться за помощью к известному художнику. Впервые приехав в Нью-Йорк и находясь на вокзале, Рабо Карабекян остро ощущает свою инаковость. Ожидая, что его встретят, он задает себе вопрос, узнали ли бы его в толпе и сам себе отвечает: «Да если бы Мерили и не видела моих портретов и фотографий, меня все равно легко было различить в толпе, потому что я был самый темный, намного темнее других пассажиров пудмановских вагонов». Покинув дом Дэна Грегори, Рабо Карабекян был вынужден искать работу, но все попытки были безуспешными. Именно свое армянское происхождение он винил в этом: «Работы и так не хватало, зачем давать ее человеку, совсем не похожему, какому-то армянину?». Неслучайно именно армянин помог Рабо не умереть от голодной смерти, устроив его в рекламное агентство. Несмотря на отрицательное отношение к его этнической принадлежности, для Рабо Карабекяна важно быть принятым в обществе именно в качестве армянина. Например, сержант с вербовочного пункта предлагает ему сменить имя на Роберта Кинга для того, чтобы его охотнее приняла армейская семья. Рабо отказывается и прижигается в армии под своим именем, правда, как оказывается, в этом не последнюю роль сыграли его способности как художника. Рабо Карабекян сам иронизирует по поводу своего имени, рассказывая о второй жене: «У Эдит не было детей от первого брака, и было уже поздно их иметь, когда по моей милости из миссис Ричард Фербенкс-младшей она превратилась в — жуть какая! — миссис Рабо Карабекян».

Важный момент, связанный с ощущением Рабо Карабекяном своей инаковости, заключается в его условии по поводу наследства. Как становится известно, его дети порвали любые связи с отцом и не разговаривали с ним в течение многих лет. Согласно завещанию, они могли вступить в наследование его собственностью, только если откажутся от фамилии их отца и возьмут фамилию Карабекян. Безусловно, Рабо не только стремился утвердиться в американском обществе под своей нелепой фамилией, но и также хотел, чтобы она жила после его смерти.

Таким образом, в романе «Синяя борода» нашла отражение одна из главных идей эпохи постмодерна: утверждение существования гетерогенного общества в противовес гомогенному, общества, в котором различные социальные группы получают право на свой голос.

ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ «ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ» ОБУЧАЕМОГО (из опыта работы)

Полиенко З. В., Белорусский государственный университет

На современном этапе обучения иностранным языкам в методике выдвигается новая лингводидактическая категория «вторичная языковая личность», т. е. личность, приобретенная к культуре другого народа. Для того чтобы обучающийся был способен стать эффективным участником межкультурной коммуникации, преподавателю необходимо развить в нем черты вторичной языковой личности, что и является стратегической целью обучения иностранным языкам. Реализовать эту цель — значит сформировать у обучаемого способность к межкультурному общению, т. е. *интеграции языковой и культурной подготовки*.

Готовность к межкультурному общению является существенной составляющей межкультурной компетенции и связана с желанием обучающегося осуществлять активное общение с представителями иных социокультурных общностей. Новое понимание целей обучения иностранным языкам существенным образом меняет концепцию учебного процесса. Процесс становления вторичной языковой личности предполагает не только овладение и умение пользоваться на практике вербальным кодом иностранного языка, а также формирование в сознании обучающегося «культурной картины мира» (С. Г. Тер-Минасова), а именно процесса познания явлений культуры, который имеет место при овладении родной речью. Родная культура изначально воспринимается как нечто целое, как окружающий нас мир, который, преломляясь в сознании, фиксируется в языке. Лишь после соприкосновения обучаемого с каким-либо явлением культуры он узнает языковую форму. Изучая иностранный язык в искусственной среде, мы фактически идем обратным путем — от изучения языка к изучению культуры, т. е. через иностранный язык обучаемый конструирует культуру народа, и иноязычная культура предстает в языковом сознании в виде мозаики, которая постоянно пополняется новыми элементами. Он воспринимает новую для него культуру не как отражаемую в языке, а как создаваемую языком.

Таким образом, обучение иностранному языку должно быть направлено на *формирование готовности* к межкультурной коммуникации, на ознакомление обучающихся с концептуальной системой чужого лингвосоциума. Очень важно чтобы обучающиеся могли не только осознать тот факт, что они «постоянно вынуждены находиться в измерениях двух различных социокультурных общностей», но и понимали эти различия, могли объяснить мотивы и установки личности, принадлежащей к другой культуре, в которой существуют иные ценности. И только в этом случае возможна эффективная реализация основной задачи современной языковой политики — установление взаимопонимания и мира между представителями разных культур.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур, для этого нужно преодолеть культурный барьер. Ориентация на изучение иной культуры способствует развитию глобально мыслящей личности, обладающей более гибкой ментальностью и более широким мировоззрением. Таким образом, у студента воспитывается готовность выступать в роли межкультурного посредника. Знакомство с высокими образцами иноязычной культурной среды дает возможность проникнуть в менталитет другого народа, что позволяет глубже постичь его внутреннюю логику, национальное своеобразие и систему ценностных ориентиров.

Одним из важнейших компонентов культуры является *художественная литература* изучаемого языка, способствующая развитию личности профессионала. Анализируя процесс формирования коммуникативной компетенции, мы полагаем, что значительная роль в нем принадлежит механизмам *идентификации, самопрезентации и антиципации*. Понятие «идентификация» означает механизм постановки субъектом себя на место другого, что проявляется в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека и приводит его к усвоению его личностных смыслов. Действие данного механизма основано на рефлексии, т. е. на понимании другого через размышление за него и моделировании межкультурного контакта. В этой связи задачей преподавателя является создание в учебном процессе ситуаций, максимально приближенных к реальным, и использование таких приемов, как драматизация, ролевая игра, симуляция на основе анализа межкультурных контактов.

Рассмотрим действие данного механизма на примерах уроков по произведениям *Roald Dahl*, непревзойденного мастера «черного юмора». Произведения «*The way up to heavens*», «*Taste*», «*Lamb to the slaughter*», «*My love, my dove*» предоставляют возможность не только психологического анализа поведения человека в необычно сложившихся ситуациях (понимание другого человека через размышление за него), но и отношения к нему с точки зрения гражданина и специалиста-юриста. После прочтения «*The way up to heaven*» студенты, разделившись на группы и получив соответствующую роль судьи, адвоката защиты, свидетеля и т. д., предлагают свои проекты в форме «необычного судебного процесса», во время которого очевидно действие механизма антиципации. Механизм антиципации выступает основой действия механизма самопрезентации, т. е. управления впечатлением в реальном или моделируемом межкультурном контакте.

Таким образом, на современном этапе развития общества целью обучения иностранным языкам является формирование у обучающихся способности к межкультурной коммуникации на основе интеграции языковой и культурной подготовки. Для достижения данной цели наиболее важную роль играет изучение художественной литературы, поскольку обучаемый получает возможность осознать особенности национального менталитета, формирующего тип культурного сознания, и тех социально-исторических фактов, которые определяют его специфику на данном этапе.

КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК» В ОСМЫСЛЕНИИ ЭККЛЕСИАСТА

Синило Г. В., Белорусский государственный университет

Книга Экклесиаста является одним из самых прецедентных текстов в мировой культуре, одной из наиболее часто цитируемых (осознанно и неосознанно) и до сих пор не до конца разгаданных, порождающих различные прочтения библейских книг. Концепция Бога, мира и человека, представленная в ней, чрезвычайно сложна, порою алогична, поражает сильным релятивизмом в отношении к устоявшимся ценностям, подчас неизбывным пессимизмом в сочетании с чертами гедонизма. Именно поэтому в книге усматривали влияние кинизма, эпикуреизма, стоицизма (ныне эта концепция пересмотрена, ибо Экклесиаст возник раньше эпохи эллинизма и знакомства евреев с греческими философскими учениями). Э. Ренан в свое время назвал Экклесиаста «Шопенгауэром, обретшим внутреннюю успокоенность», ибо мудрец внешне действительно спокоен: говоря о вещах предельно трагических, он не бунтует, не вызывает на спор Бога, как Иов, но советует принимать жизнь такой, какова она есть.

Показательно, что с самого начала мысль Экклесиаста сосредоточена на человеке и его земном бытии. Кажется, общая картина мироздания необходима мудрецу именно для того, чтобы тревожно подчеркнуть хрупкость и обреченность человека на фоне непостижимой вечности, парадоксальность его порывов к смыслу перед лицом очевидного ускользания этого смысла. Слово «человек» является одним из ключевых концептов Книги Экклесиаста: оно повторяется в тексте как минимум 43 раза (*Еккл* 1:3, 13; 2:3, 8, 18, 21, 22, 24; 3:10, 11, 18, 19, 21, 22; 5:18; 6:1, 2, 7, 10, 11, 12 (дважды); 7:2, 5, 14, 29; 8:1, 6, 8, 9 (дважды), 11, 15, 17 (дважды); 9:1, 3, 12, 15 (дважды); 10:14; 11:8; 12:5). При этом используется самое общее обозначение человека на иврите — *адам* («человек») или *бен адам* («сын человека», «сын человеческого»), т. е. человек вообще, любой человек. В поэме нет ни одного имени собственного, но при этом сам герой выступает как живая индивидуальность, обладающая в чем-то общим, но в большинстве случаев — неповторимым и парадоксальным взглядом на мир. Если учесть, что в книге также определены чрезвычайно разнообразные возрастные стадии человека (зародыш, младенец, мальчик, юноша, старик), возможности его социального статуса (царь, князь, начальник, раб, работник [работящий]), богат, бедняк, угнетенные, угнетатели), гендерные роли (женщина, мужчина [муж]), эмоциональные состояния (радость, веселье, печаль, скорбь, гнев, любовь, ненависть, зависть, лень, отчаяние), дополненные генеральными аксиологическими оппозициями: «мудрый [мудрец] — глупый [глупец], безумец», «мудрость — глупость [безумье]», «праведный — нечестивый», «богобоязненный [боящийся Бога] — нечестивый [нечестивец], благой — дурной, чистый — нечистый», повторяющимися чрезвычайно часто на протяжении всего текста (*Еккл* 1:16–18; 2:3, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 24; 3:16, 17; 4:5, 13; 5:2; 6:8; 7:4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25; 8:1, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17; 9:2, 11, 13, 15, 16, 17, 18; 10:1, 2, 3, 6, 10, 12, 13, 14, 15; 12:14), то становится понятно, что перед нами — первая в мировой культуре исчерпывающая поэма о Человеке.

Можно признать, что Книге Экклесиаста свойствен очень сильный антропоцентризм, но это антропоцентризм с поправкой на теоцентрическую библейскую модель мира в целом. По словам известного американского библеиста С. Л. Сиу, перед нами своего рода «теологическая антропология». Действительно, все в книге — при наличии в ней конкретных житейских советов — подчинено осмыслению самых общих, глобальных вопросов человеческой экзистенции перед лицом бытия и небытия, в попытке постичь мир и Бога — при полном понимании непостижимости того и другого, при ощущении ускользания смысла жизни. С одной стороны, автор книги не отказывается от мысли, что человек — высшее творение Бога, венец творения, с другой — что пользы в существовании этого творения, в чем его предназначение, если жизнь его так коротка и бессмысленна, бесследна? Не случайно первый вопрос, заданный Экклесиастом, — это вопрос о смысле, о пользе всех усилий человека: «Что пользы человеку от всех его трудов, над которыми он трудится под солнцем?» (*Еккл* 1:3). Согласно подходу еврейской комментаторской традиции, *йотер* («польза») может переведено и как «превосходство», а весь стих может быть следующим образом: «Какого превосходства достигнет человек от всего своего труда, которым он будет трудиться под солнцем?». Итак, человек, наделенный разумом, волей, свободой выбора, ощущает свое превосходство над всем творением, но это-то и становится для него камнем преткновения. Представляя себя венцом творения, он неизбежно разочаровывается в жизни, осознавая свою временность в этом мире и невозможность достижения гармонии и справедливости в социуме. В результате земное бытие

обесмысливается и обесценивается в глазах человека, что побуждает его, если он человек мыслящий и наделенный интенсивным нравственным чувством, еще настойчивее искать смысл и познавать Бога, помня о Его непостижимости.

Поэма о смыслоутратах, одно из самых законченных пессимистических произведений в мировой литературе, становится и поэмой о поисках смысла и его обретении, о необходимости радоваться жизни вопреки ее краткости и трагизму, о наполнении смыслом каждого краткого мгновения. «И восхвалял я радость, потому что блага нет человеку под солнцем, // Кроме как есть, и пить, и веселиться, // И да сопутствует это трудам дней его жизни, // Которые дал ему Бог под солнцем» (Еккл 8:15; перевод И. М. Дьяконова). Безусловно, это не призыв к безудержному гедонизму, но к радостному свершению нелегкого пути на земле с полным доверием к Богу, с осознанным выполнением Его заповедей: «Бога бойся, и заповеди Его соблюдай, потому что в этом — весь человек» (перевод Р. Энтина). Хрупкий, живущий лишь считанные мгновения человек — единственное существо, способное ощутить вечность и прорваться к ней, ибо в собственной душе он несет и мир (вселенную), и вечность (оба значения присущи слову олам): «Я увидел задачу, которую Бог дал решать сынам человека: // Сделал он так, чтобы все было прекрасным в свой срок, / Но и вечность вложил им в сердце: / Чтоб дела, творимые Богом / От начала и до конца не мог постичь человек» (Еккл 3:10—11; перевод И. М. Дьяконова).

Таким образом, концепт «человек» в осмыслении Экклесиаста включает в себя такие важнейшие компоненты, как соединение в дихотомичной природе человека плоти (праха) и духа (дыхания Божьего), бренности и вечности, бессмысленности и порыва к смыслу (при этом смысл в системе библейских координат оказывается важнее практически недостижимой гармонии), экзистенциального страдания и радости. При этом стержнем антропологии, представленной в Экклесиасте, является свобода воли, без которой немислим человек. Как удел человека и единственно данная ему свобода постулируется «осознанная необходимость»: «Бога бойся, и заповеди Его соблюдай, потому что в этом — весь человек». Но в равной степени удел человека — бесконечно стремиться, ошибаться и прозревать в поисках истины, помня об относительности познания, самой мудрости. Все это позволяет сделать вывод о том, что концепция человека, предложенная Экклесиастом и созданная между VI—IV вв. до н. э., в высшей степени концентрирует в себе мироощущение человека эпохи «осевого времени» и оказывается чрезвычайно актуальным для духовных поисков Нового и Новейшего времени.

ФАЎСЦІАНСКІЯ МАТЫВЫ Ё ЛІРЫЦЫ УЛ. КАРАТКЕВІЧА

Супранкова Т. С., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Класік беларускай літаратуры Уладзімір Караткевіч на працягу сваёй плённай шматгадовай творчай дзейнасці працаваў у розных жанрах. Ён — цудоўны раманіст, пранікнёны лірык, драматург-наватар, і да таго ж не толькі пісаў уласныя творы, але і даваў адзнаку дзейнасці іншых майстроў слова. Як літаратурны крытык Караткевіч выступаў з артыкуламі пра Скарыну, Купалу, Коласа, Байрана, Гётэ і інш. Ён вельмі добра адчувае ўключанасць айчынай літаратуры ў сусветны літаратурны працэс, імкнэнца падыхаць «жыватворным», «высокім» паветрам гётэўскіх вяршынь, захапіцца гучаннем верша сусветнага класіка і зрабіць яго «нашым». Пад апошнім дзеяннем Караткевіч заўсёды ў крытычных працах мае на ўвазе перадусім добры і якасны пераклад тэкста з мовы арыгінала, а таксама пералажэнні, прысвячэнні, пераапрацоўкі асобных топасаў, ідэй, матываў ва ўласнай творчасці.

Лірыка — гэта сапраўдная стыхія паэта, дзе яго голас загучаў з поспехам першага зборніка «Матчына душа», які пабачыў свет ў 1958 г. Сама назва з’яўляецца знакавай. Матчына душа — гэта вобраз маці, каханай, роднай зямлі, Бацькаўшчыны. Таму тут сустракаецца шмат вершаў, прысвечаных жанчынам. Генеральна іх можна аб’яднаць у адзін агульны вобраз — жаночай душы, якая аддана любіць, усё прабацае, ніколі не здрадзіць, ахвяруе сабой, заўсёды дапаможа, нават у самых няпростых сітуацыях. Гэты вобраз — варыяцыя архетыпу маці альбо жанчыны, ён тыпалагічна блізка да Вечна-Жаночага (*Ewig-Weibliche*) ў Ё. В. Гётэ, які ў фінале «Фаўста» таксама абагульняецца з вобразаў канкрэтных жанчын (перадусім Грэтхен, Маці Божай, Марыі Егіпецкай і інш.). Жаночая душа альбо Вечна-Жаночае — па-над часам і па-за часам, таму ў Караткевіча ў ім спалучаецца і страдаўняя Беларусь са сваімі легендарнымі героямі, і Беларусь паўстанцаў XIX ст., і Беларусь партызанская, сыны і дачкі якой баранілі родны край ад ворагаў, і Беларусь сённяшняя, сучасная паэту, з набалелымі пытаннямі і нялёгкім пошукам адказаў. Галоўная састаўляючая гэтага вобразу — мудрасць, «кветка матчынай душы».

Наступным крокам стаў выхад у свет у 1960 г. зборніка «Вячэрнія ветразі». Тэмы славутага мінулага, эпизоды ваенных будняў, характава роднай зямлі тут працягнуты. Але з’яўляецца і новая тэматыка, якая наведана надыходам касмічнай эры. Таму вобраз вячэрніх ветразяў становіцца таксама сімвалічным: цяпер адкрываюць сусветы новыя караблі. Хаця змянілася форма, але дух пошукаў і прыгод, жаданне паслужыць чалавецтву нязменнае. Паказальным тут выступае «Балада аб арганаўтах». Адрозны ж гэта назва адсылае нас да міфа аб арганаўтах, але ў адрозненне ад

грэчаскіх паляўнічых за залатым руном на чале з Ясонам, героі Караткевіча скараюць космас, і часам такое вандраванне заканчваецца трагедыяй. Так у касмічнай экспедыцыі гіне капітан карабля, пасылаючы Зямлі і сваёй каханай развітальныя словы: «Усе жанчыны на свеце — ты, // ўсе мужчыны на свеце — я». Вобразы каханай жанчыны, адзінай Яе, Маці-зямлі (як радзімы) і таксама планеты Зямля тоесныя, гэта далейшае развіццё канцэпцыі Вечна-Жаночага. Акрамя гэтага, як і Гётэ ў «Фаўстце», Караткевіч падмае пытанне небяспекі навуковых і тэхнічных адкрыццяў, якія не заўсёды могуць паслужыць на карысць людзям. Яркім прыкладам гэтаму з'яўляецца верш «Пра-рок Геронім Босх», дзе мастак Паўночнага Адраджэння параўноўваецца з біблейскімі прарокамі, якія бачылі жахлівыя карціны сучаснага ім заняпаўшага грамадства і казалі яму пра будучыню, заклікаючы да пакаяння. Паэт жа пра трагічнае XX стагоддзе, убачанае ім на карцінах вялікага Босха, пра танкі, гранаты, атамныя грыбы, «якіх тады не было». Але ў завяршэнні Караткевіч верыць у чалавека, як і Гётэ ў свайго Фаўста: «Зведаўшы чалавека, // Зведаўшы мора і сушу, // Не мог ты ведаць, што ў свеце // Стальныя вырастаць душы, // Што на хлуслівых і хцівых // Узнімецца іх рука // І вытрэсе іх са скуры, // Як бульбу гнілую з мяшка». Стальныя душы — таксама інтэрпрэтацыя адраджанай фаўстаўскай душы ў фінале драматычнай пазмы Гётэ, толькі ў Караткевіча гэтыя звышлюдзі здольныя змагацца са злом тут на зямлі, якая і з'яўляецца раем.

Наступны зборнік вершаў — «Мая Іліяда» — выходзіць у 1969 г. Уверцюраю да яго служыць «Беларуская песня», дзе аўтар распавядае пра сваю зямлю. Нягледзячы на адсыл да гамераўскай тэматыкі, які дае нам назва зборніка, антычных матываў тут няма, затое пераважаюць біблейскія. Зразумела, што Іліёнам для паэта з'яўляецца Бацькаўшчына, таму ён і распачынае Песню аб Беларусі «Беларускаю песняю». У вершы гучыць прысяга вернасці роднай зямлі, якая містычна працігнецца і пасля смерці. Паэт гатовы нават мёртвым узгадаць яе прыгажосць, паштоу і цеплыню, ніколі не пакінуць. Зноў жа паўстае вобраз полацкай Сафіі, скарбонкі мудрасці, сімвала мудрасці старадаўняй зямлі беларускай.

Фінальны зборнік «Быў. Ёсць. Буду» падводзіць вынік творчаму шляху паэта. Таму верш з аднайменнай назвай, якім аўтар распачынае зборнік, адсылае нас да топаса помніка, калі акцэнтаваецца ўласны ўнёсак у скарбонку сусветнай культуры, пакінутая нашчадкам спадчына пісьменніка. Паэт «быў, ёсць і будзе»: «За ўсіх, хто крывёю піша // Ў нязгодзе // З рабства подлай дарогай, // Хто за Край Свой Родны, за ўсе Народы // Паўстане нават на Бога». Лірычны герой Караткевіча за свабоду, як і Фаўст, згодны паўстаць нават на Бога. Такі герой заслугоўвае таго, каб «узнесціся ў неба».

Вобразы гётэўскай фаўстыяны вельмі зразумелыя і блізкія Караткевічу, таму паэту так важна пераставіць іх, пераспяваць па-беларуску.

ЭВАЛЮЦЫЯ АЎТАБІЯГРАФІЗМУ Ў ПРОЗЕ Ч. МІЛАША

Шода М. Ю., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Аўтабіяграфізм — прыём, які не належыць да літаратурных адкрыццяў, бо мае даўнюю гісторыю, але ён з'яўляецца выразнай ўласцівасцю літаратуры менавіта другой паловы XX ст. З усіх дэфініцый гэтага тэрміну найбольш адпаведным нам падаецца азначэнне М. Медарыч: «гэта стылістычна маркіраваны літаратурны прыём, які ўяляе сабою рэха жанру аўтабіяграфіі; ён з'яўляецца ў тэкстах, якія самі па сабе не ёсць аўтабіяграфіяй, не пісаліся і не ўспрымаліся як аўтабіяграфіі».

Пасля заканчэння Другой сусветнай вайны аўтабіяграфізм пачынае граць ролю, адметную ад папярэдніх эпохаў. Перадусім гэта абумоўлена гістарычнай рэальнасцю стагоддзя, якая патрабавала іншага ўзроўню ацэнкі таго, што адбываецца. Упэўненасць, якую падтрымлівалі многія літаратары, што сродкамі літаратурнага рэалізму немагчыма перадаць гістарычны досвед XX ст. з яго жахам і шаленствам, выказаў, напрыклад, В. Шаламаў: «...усё, што выходзіць за дакумент, ужо не рэалізм, а падман, міф, фантом, муляж... Усё, што пераўзыходзіць дакумент, ужо не мае права паставіць сябе вышэй за любую туманную казку». Менавіта спробай зрабіць «адпаведны партрэт канкрэтнага мэта і часу» тлумачыцца свядомая ўстаноўка на аўтабіяграфізм большасці празаічных тэкстаў польскага паэта і пісьменніка, нобелеўскага лаўрэата 1980 г. Чэслава Мілаша (1911—2004).

Пасля Другой сусветнай вайны і эміграцыі ў 1951 г. у жыцці Мілаша наступае момант, калі ён перастае пісаць вершы. Гэтую «бясплённасць і бяздзейнасць» ён пераадольвае, звяртаючыся да прозы. У 1955 г. з'яўляецца раман «Даліна Ісы» — кніга не аўтабіяграфічная, але для стварэння якой быў карыстаны пэўны аўтабіяграфічны матэрыял. У творы распавядаецца пра хлопца Тамаша і ягонае перабыванне ў Лівне, у доме дзедз Сурконтэ. Большая частка персанажаў мае рэальных прататыпаў сярод людзей, якія атчалі Мілаша ў часы дзяцінства. Свайго героя аўтар надзяляе многімі дэталімі ўласнай біяграфіі: абодва яны нарадзіліся ў Лівне, а ў 1918 г. пераехалі ў Польшчу, абодва выходзіліся дзядамі, а час, праведзены ў даліне прыўкраснай ракі, быў самай лепшай і радаснай часткай жыцця. Важную ролю ў рамане грае літоўская прырода. Мілаш у мастацкіх мэтах змяніў тапонімы, але іх апісанне не дае падставы сумнявацца, пра якія мясціны ідзе гавор-

ка. Таму ў чорнай, з лянiвай плыню, шчыльна зарослай вербалозам iсе лeгка пазнаецца Невяжа, у далiне якой ўласна i правeў дзяцiнства Мiлаш. Вёска Гiнне ў рэчаiснасцi носiць назву Свeн-тaбросьц. Але нягледзячы на тое, што некаторыя эпiзоды раману наўпрост сiсаны аўтарам з уласнага жыцця, Мiлаш заўсeды настойлiва падкрэслiваў, што «Далiна Iсy» — гэта не ўспамiны дзяцiнства i ўсe рэалii былi пераасэнсаваныя на карысць раманных вобразаў, якiя з'яўляюцца больш, чым проста апiсаннем.

На першы погляд, перад намі класiчны раман iнiцыяцый, гiсторыя аднаго дзяцiнства, назаўсeды страчанага кавалку жыцця — з усёй яго шматвымернасцю. Далiна Iсy падобная да выспы, якую абмiнае Гiсторыя, i час, што iмклiва iмчыць у гэтак званым вялiкiм свеце, тут перастае iснаваць. I вобразы мiнулага, часта вельмi звычайныя, неаднаразова выяўляючыся, паўторна здатыя з памяцi-непамяцi, ствараюць уласны мiфалагiчны час з яго парадыгматычнасцю i iнтэнсiўным угляданнем у сутнасць рэчаў. «Далiна Iсy» — не толькi раман пра сталенне Тамаша. Гэта яшчэ гiсторыя iншых — яго продкаў i людзей, што паўплывалi на фармiраванне яго асобы.

Мясцiнам дзяцiнства i юнацтва прысвечаны i наступны праязiчны твор Ч. Мiлаша — кнiга мемуарнай эсэiстыкi «Родная Еўропа» (1958), якая з'яўляецца з-за неабходнасцi для паэта вызначыць свае нацыянальныя i культурныя каранi. Але iзноў жа, гэты твор — не пераклад фактаў бiяграфii, а спроба iдэнтyfikацыi сябе, як еўрапейца з пэрыферыi Еўропы, на фоне глабальных гiстарычных зменаў ад пачатку Першай сусветнай вайны да канца Другой. Аўтару было неабходна вывесцi на авансцэну ўласнае «я», каб з дапамогай пэўнай суб'ектыўнасцi пазбегнуць напiсання «сухога трактату», а з другога боку, гэта спроба аб'ектыўнага, дыстанцыяванага погляду на ўласнае жыццё, якi ператвараецца ў абагульненне, у рэфлексiю над сутнасцю культурнай адрознасцi ўсходняга еўрапейца. «Нiшто не перашкаджае, каб, замест высушвання на першы план iндывiдуальнасцi, дбаць перадусiм пра фон i глядзець на сябе як на сацыялагiчны аб'ект. Унутраныя перажываннi, раз ужо мы захавалi iх у памяцi, будуць ацэненыя ў перспектыве пераменаў, якiя адбывалiся з асяроддзям». То бок Гiсторыя ўжо не прамiнае мiлашаўскага героя, як гэта было ў «Далiне Iсy», пакiдаючы яго ва ўласным мiфалагiчным часе i прасторы. Гiсторыя робiцца фонам i аб'ектам даследавання.

А ў 1877 г. з-пад пяра Мiлаша выходзiць своеасаблівая iнтэлектуальная i лiтаратурная аўтабiяграфiя — «Зямля Ульра». Яна пачынаецца пытаннем: «Кiм я быў? Хто я цяпер, праз гады?» «Зямля Ульра» — гэта фiласофская сума эсэiстыкi Мiлаша, якая дае адказ на другую частку вышэйзгаданага пытання i выказвае сваё крытычнае стаўленне да сучаснай культуры. «Маё ўнутранае развiццё вымараецца паступовым нарастаннем недаверу да лiтаратуры i мастацтва майго стагоддзя». «Зямля Ульра» — тэрмiн, прыдуманый Уiльямам Блэйкам. Ён павiнен азначаць краiну хворага, няшчаснага ўяўлення, якое з'яўляецца прадуктам сучаснай навукi. Мiлаш «ставiць дыягназ» сучаснай лiтаратуры, распавядаючы пра суб'ектыўныя духоўныя прыгоды i адначасова намагаючыся пазбегнуць формы «дзёння».

Такiм чынам, можна сцвярджаць, што аўтабiяграфiчны пачатак у творчасцi Чэслава Мiлаша эвалюцыянуе ад лiнейнага наратыву i фактаграфiзму праз трансфармацыю аўтарам жыццёвага матэрыяла ў экзiстэнцыйную рэфлексiю да духоўных «прыгодаў iдэi».

СООТНОШЕНИЕ БИБЛЕЙСКОГО И ЯЗЫЧЕСКОГО МИРОВ В «СИЛЬМАРИЛЛИОНЕ» ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА

Шукевич П. С., Белорусский государственный университет

Анонимный автор «Песни о Беовульфе» на протяжении всей поэмы, состоящей из 3182 стихов, ни разу не упоминает о Христе или о Спасении, равно как и не утверждает, что главные герои, включая доброго и честного Беовульфа, заведомо прокляты, так как были язычниками. Однако же многие исследователи утверждают, что «Беовульф», без сомнения, написан христианином, поскольку создан после обращения Англии в христианство. В тексте произведения существует множество деталей, по которым можно предположить, что его автор был клириком-священнослужителем. Например, Грендель — чудовище, пожирившее воинов короля Хрогтара, называется потомком Каина, а также упоминаются Авель, Ной, потоп.

Проблема, стоявшая перед автором «Беовульфа», стояла и перед Толкином. Герои произведения не должны были восприниматься читателями как «проклятые» язычники, не знающие истинного света. Для глубоко верующего писателя это был принципиальный вопрос. Всю свою профессиональную жизнь Толкин имел дело со сказаниями о языческих героях, будь то англосаксы, скандинавы или готы; он лучше всех мог оценить безупречность их добродетели. В то же время он не сомневался, что язычество само по себе было религией слабой и жестокой. В своих произведениях он пытался повторить гениальный компромисс автора «Беовульфа» и сохранить «непреодолимую» ценность тех трудов, которые выпали на долю людей тёмного прошлого, людей падших, но ещё не спасённых, лишённых благодати, но не достоинства. Однако существует и другой не менее важный момент. Если воспринимать события, происходящие в «Сильмариллионе», только как переложение ветхозаветных и евангельских основ мессианской идеи, то и «Сильмариллион», и «Вла-

стелин Колец» превращаются в некое кощунственное апокрифическое Евангелие, в некую скучную аллегорию, которая пересказывает всем известные истины. Чтобы произведения не приближались чересчур к библейскому мифу, чтобы не подорвать статус «Сильмариллиона» или «Властелина Колец» как вымышленного повествования, автору то и дело приходилось «одергивать» себя, держать себя в ежовых рукавицах. Добиться этого чрезвычайно сложно, и библейские аллюзии и языческие корни все же улавливаются на страницах «Сильмариллиона» и других произведений.

Следует ли признавать героев «Сильмариллиона» язычниками или нет? Строго говоря, они, конечно же, язычники. Но нельзя и отрицать того, что в некоторых эпизодах библейские аллюзии и образы слишком очевидны. К примеру, в «Возвращении Короля» (третья часть трилогии «Властелин Колец») есть момент, когда Откровение кажется очень близким и пробивается на поверхность. Осознание победы над злым началом вызывает у одного из героев воспоминания об ушедшем под воду Нуменоре, но затем им овладевает чувство иррациональной радости, которая находит себе объяснение только некоторое время спустя, в песне орла. Стилистическим образом этой песни для Толкина послужила Псалтирь: Псалом 32-й и Псалом 23-й. Примечательна также сцена смерти Арагорна. Арагорн — персонаж исключительно добродетельный, однако он не христианин. В последних своих словах он описывает мир, полный страданий, через которые человек идет к искуплению грехов, что ведет к жизни вечной «за пределами этого мира». Вкладывая в уста Арагорна такие слова, Толкин тем самым пытается оправдать его, так как назвать Арагорна язычником он не может. Толкин считает, что такие герои, как Арагорн, после смерти не могут отправиться в Ад, но в Рай им тоже путь закрыт. Остается Лимб, где невинные, но не окрещенные души ждут Судного Дня (когда, как считается, они присоединятся к своим спасенным и окрещенным потомкам). Более всего под описание Лимба подходят Чертоги Мандоса, куда отправляются эльфы после «смерти», и откуда могут со временем вернуться. Люди также попадают в Чертоги Мандоса, но их чертог ожидания не тот, что у эльфов, и лишь только Эру Единому ведомо, куда уходят люди. Только одному человеку удалось вернуться, но нога его не ступала больше на земли смертных. «Быть может, после смерти люди уходят из воли Валаров, и не все предпето в Песни Айнуров».

Примеров, когда библейские аллюзии, несмотря на старания автора избежать их, проявляются в тексте произведения, выходят на его поверхность, немало. Так, большинство ключевых притч Книги Бытия нашли свое отражение в «Сильмариллионе»: притча о грехопадении, притча о всемирном потопе, притча о Вавилонском столпотворении. Обнаруживаются на страницах «легендарiums» (как Толкин сам называл свое лучшее произведение) и ключевые идеи Ветхого Завета — идеи Завета, Исхода и Обетования, мессианская идея, связанная с эсхатологическим Спасением всего человечества.

ПОДСЕКЦИЯ 2 ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

СОВРЕМЕННАЯ БЕЛОРУССКАЯ СЕМЬЯ И АРХЕТИП МАТЕРИ

Андрюченко Е. В., Белорусский государственный университет

В последние десятилетия социокультурное пространство Беларуси претерпевает значительные изменения, что естественным образом связано с общемировыми процессами модернизации и демократизации общества. Модификация коснулась и одного из важнейших социальных институтов — семьи. Традиционно семья определяется как общность людей, связанная брачными и кровными узами. Характеризуют семью общий быт, взаимная ответственность и функциональная зависимость между ее членами. Ребенок любой культуры до появления на свет и некоторое время после рождения принимает заботу и уход в первую очередь от матери. Архетип Матери выступает как «универсальный образ, содержащийся в коллективном бессознательном, predisposing испытывать определенные чувства или мыслить определенным образом относительно данного объекта».

В истории мировой культуры архетип Матери получил отражение в различных символах и персонализированных образах. Египетская богиня Исида, греческие богини Гея, Деметра олицетворяют культ плодородия и зарождение жизни как таковой. Богини Гера, Афродита, Артемиды, Гестия предстают как женские образы в отношении к мужчинам и браку. Новый этап в развитии архетипа Матери связан с появлением христианского образа Богоматери, где «Богоматерь» почитается исключительно ради уникального материнства, через которое и обретается христианами вечная жизнь.

Обрядность белорусской культуры сочетает в себе языческие и христианские мотивы. Важное место в традиционной семейной жизни белорусов отведено ритуалам, посвященным беременности и рождению ребенка. Одновременно множество обрядов, поверий и гаданий готовят девушку к обретению статуса замужней женщины. Таким образом, сакрализованный архетип Матери как образ рождения и преодоления смерти, защиты, заботливой любви и опеки обеспечивает единство общекультурного развития.

Эволюция современной белорусской семьи заставляет пересматривать образ Матери. Тенденция смещения акцентов с родительства на супружество в качестве главных семейных ценностей устанавливает эмоциональную удовлетворенность межличностными отношениями, ощущение личного счастья, интимность, репродуктивная же функция постепенно отходит на второй план.

Значительное влияние на трансформацию семьи оказал феминизм как идейно-политическое движение. Возрастание ценности образования среди женщин приводит к увеличению среднего возраста матери при рождении первого ребенка. Социальная политика гендерного равенства направлена на устранение экономической зависимости супругов друг от друга, в первую очередь женщины от мужчины, на создание равных возможностей для самореализации в различных сферах. Индивиды не принадлежат семейной группе всей своей личностью.

Тенденция изменения структуры лидерства в семье и характера отношения между супругами подталкивает к переосмыслению женщинами своих традиционных ролей, и в первую очередь отношение к материнству. Стремление к более симметричному распределению семейных ролей, в том числе и в отношении воспитания детей, иногда сталкивается с трудностями в своей реализации. Тем не менее эмоциональная близость отца с детьми часто остается символической, а реальные взаимоотношения осуществляются при посредничестве матери. Работающая мать становится ответственной как бы за две работы — домашнюю и профессиональную.

Резкое сокращение свободного времени для семьи неизбежно ведет к кризису материнства и установке на модель одионой семьи. Снижение эффективности взаимодействия между поколениями в семье, профессиональная занятость родителей не позволяют уделять достаточного количества времени детям, что ведет, как следствие, к снижению ответственности родителей за содержание и воспитание детей.

Исследуя материнство как христианский образ, П. Евдокимов говорит о десакрализации образа Великой Матери. Искусственное оплодотворение, возможность регулирования или прекращения беременности сделали женщину более свободной в отношении себя как биологического вида.

Наряду с сильным сокращением количества детей на одну семью увеличивается количество нетрадиционных форм брака. Неполные семьи как следствие увеличения числа разводов, гражданские и так называемые гостевые браки являются следствием индивидуализации жизни человека. Если брак становится институтом для личного удобства, то обесценивается главная функция брака — рождение детей, уход за ними и воспитание.

Таким образом, трансформация архетипа Матери в современной белорусской семье под давлением различных факторов проявляется, с одной стороны, в пересмотре женщинами материнства как необходимости раскрытия своей личности только в этой сфере. С другой стороны, трансформация выявляется в отношениях «ребенок — родитель». Архетип Матери вытесняется в область идеального образа, символа, все чаще неспособного найти отражение в реальности.

МАССОВАЯ КУЛЬТУРА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ФРАНКФУРТСКОЙ ШКОЛЫ

Борейко Н. А., Белорусский государственный университет

В 30—60-е гг. XX в. разработкой проблематики массовой культуры занимались представители Франкфуртской школы социологии. В ныне общепринятом культурологическом смысле термин «массовая культура» впервые был употреблен основателем этой школы, известным американским искусствоведам Максом Хоркхаймером в работе «Искусство и массовая культура» (1941). Он выдвинул обширную программу социальных исследований, которая охватывала область культуры в широком ее понимании. Им ставилась задача создания целостной теории современного общества, которая была бы нацелена на изучение изменений и особенностей современной социокультурной ситуации и привела бы к выявлению новых возможностей развития общества и личности в нем. «Критическая теория» — главный итог деятельности Франкфуртской школы, формировавшийся на протяжении более сорока лет. Эта теория внесла значительный вклад в культурфилософское осмысление современного этапа общественного развития, в том числе и массовой культуры.

В «Диалектике Просвещения» (1947) — совместном труде Макса Хоркхаймера и Теодора Адорно — массовую культуру авторы называют «культуриндустрией» или «индустрией культуры». Они говорят о том, что массовая культура манипулирует индивидуальностью. Хоркхаймер и Адорно сомневаются в положительности индивидуальности, формирующейся в массовом обществе, так как ее развитие сопровождается увеличением насилия и деструкции окружающего мира: «Сегодняшний распад индивидуальности не только заставляет рассматривать эту категорию в качестве исторически преходящей, но и пробуждает сомнения в ее позитивном существе.... Под знаком индивидуальности реализовала себя тенденция к эмансипации человека, но в то же самое время эмансипация явилась результатом именно тех механизмов, об освобождении человечества от которых как раз и шла речь». В итоге распадающаяся личность становится приметой технологической цивилизации. Растворение личностей в массе приводит к однородности коллектива, что способствует беспрепятственному манипулированию власти над обществом безликих индивидов.

Критикуя деструктивность массовой культуры, Хоркхаймер и Адорно обращают внимание не только на разложение индивидуальности, как уже отмечалось ранее, но на контроль над творческими возможностями и способностями индивидов. Массовая культура, убеждены франкфуртцы, «не оставляет фантазии и мысли зрителя того измерения, в котором он мог бы отвлечься и дистанцироваться» от навязываемой ему действительности. Массовая культура лишает человека эстетического измерения, вследствие чего происходит «захирение способности к воображению и спонтанной реакции у потребителей культуры».

Вместе с тем надежда на позитивный исход самодеструкции цивилизации в «Диалектике Просвещения» все же присутствует. Такой шанс связывается с высоким искусством, под которым понимается искусство элитарное. Философы убеждены, что высокое искусство развивает как у художника, так и у читателя, зрителя, слушателя свободу мысли, фантазии учит чувствовать глубину жизни. В этом случае ценностью является качество, то есть интерес и внимание индивида концентрируются за счет качества отдельного произведения, а не количества повторений или действий, как это свойственно массовой культуре.

Несмотря на преклонение перед высоким искусством и веру в индивидуального человека, прогноз авторов «Диалектики Просвещения» остается неутешительным: разрушительное движение Просвещения ведет к тотальной самодеструкции социума. Трансформация общества в массы, в толпу — это путь становления одномерного общества. «Сегодня регрессия масс — это неспособность собственными ушами слышать неслышимое, собственными руками дотрагиваться до неосознаваемого, это — новый вид ослепления, который приходит на смену любой из побежденных форм мифического ослепления». Просвещение «превращается в тотальный обман масс», исчезают из социальной действительности эстетическое и историческое измерения, индивиды лишаются внутреннего мира, личностного пространства.

Основные идеи «Диалектики Просвещения» нашли продолжение в работах еще одного представителя Франкфуртской школы — Герберта Маркузе. Одним из основных направлений его деятельности было рассмотрение актуальных проблем современной культуры. Он разделял культуру на высокую, или «дотехническую», и современную, в которую включал массовую и элитарную. Деструктивное воздействие на современную культуру, по его мнению, оказывает научно-технический прогресс, в котором техника выполняет функцию разрушения. Культура и искусство в таком обществе утрачивают свою сущность, духовная сфера поддается сфере технической. В таких условиях высокая культура репродуцируется, превращается в товар. А массовая культура формирует так называемого одномерного человека, легко поддающегося любым манипуляциям, и соответствующее этому человеку «одномерное общество», в котором царит «одномерная культура». Возникновению последней в свою очередь способствуют наука, образование, стандартизация образа жизни, поддерживаемые средствами массовой информации и техническим прогрессом. «Одномерное общество опасно тем, что оно порождает полностью зависимого человека, лишенного любой творческой инициативы и самостоятельности, вследствие чего отмечается рост агрессивных инстинктов». Маркузе предлагает оригинальную теорию решения этих проблем, которая сводится к идее бесконечного протеста, «великого отказа». Он выдвигает проект создания новой культуры на основе «новой чувственности» и творческого воображения. Этот проект вызвал широкую дискуссию: его оценивали и как утопию, и как альтернативу.

Одним из представителей Франкфуртской школы, который занимался исследованием массовой культуры, является Эрих Фромм. Почти во всех своих книгах он констатирует духовный кризис западной цивилизации, которая технически становится все более мощной, но лишенной духовности. Жизнь в таких условиях становится однообразной, лишенной смысла. Человеком, по мнению философа, тонко и умело манипулируют, не давая ему реализовать свои творческие способности. Он становится «винтиком», своего рода придатком цивилизации. Подлинная жизнь, которая, согласно взглядам Фромма, может быть основана на разуме, любви и ответственности, становится все менее возможной. В 1920-х гг. Э. Фромм вводит понятие, широко применяемое для характеристики современного общества, — «общество потребления». Он называл такое общество «нездоровым» и полагал, что выйти из кризиса современной цивилизации можно, создав так называемое «здоровое общество», «основанное на принципах и ценностях гуманистической этики, восстановлении гармонии между индивидом и природой, личностью и обществом».

ВЛИЯНИЕ ФЕМИНИСТСКИХ ИДЕЙ НА КИНОИСКУССТВО БЕЛОРУССКОГО АНДЕГРАУНДА

Булахова М. И., Белорусский государственный университет

Рубеж XX—XXI вв. стал переломным этапом в истории белорусской нации. После распада СССР возникла необходимость формирования нового типа культуры, способствующего кристаллизации белорусского национального самосознания, позиционирования себя как самостоятельного государственного и этнического образования, а не части другой страны, преодоления зашоренности и иногда абсолютизированного традиционализма. В этой связи культура белорусского анде-

граунда получила широкое распространение в качестве достойной альтернативы массовой. Вклад женщин в развитие андеграундной культуры весьма велик. Например, в кинообразах демонстрируются новые идеалы женщины, очевидным становится влияние на мировоззрение и формирование идеалов различных гендерных стереотипов, в том числе и идей феминизма.

Вопрос об особенностях и путях развития белорусского кинематографа стал вновь актуальным в 1990-е гг. на очередной волне белорусизации. Расширение параметров проблем, находящихся в фокусе режиссерского видения, отход от стереотипов белорусского кино как кинематографа с сугубо военной тематикой — вот далеко не полный перечень вопросов, возникших перед национальным кино. В развитии белорусского кинематографа первой волны андеграунда (1990—2000) нельзя четко разграничить официальное, массовое искусство и искусство андеграунда. Культура авангарда первой волны развивалась в рамках своего рода диссидентского миропонимания. Наиболее яркое воплощение новаторские идеи, связанные в первую очередь с оценкой прошлого и настоящего новыми поколениями, нашли в кино для детей и анимации. Основное влияние на киноискусство андеграунда первой волны оказали идеи суфражизма и милитанства, которые связаны с поиском идеала женщины как непреклонной и неприступной воительницы, а также социалистического феминизма второй волны (2000—2010), сопряженного с образом женщины-борца за Родину, за идеи государства. Постмодернистское течение в феминизме актуализировало необходимость преодоления андроцентричной картины мира путем создания идеала сильной женщины, способной отстаивать свои позиции наравне с мужчинами.

Культура белорусского авангарда второй волны характеризуется сменой идеалов, переходом от борьбы с идеологией к решению проблем отдельного человека, из культуры борьбы оно превращается в культуру письма. Главный механизм перемен в обществе и общественном сознании видится в воспитании человека путем создания нового типа культуры в противовес массовой. В кинообразах в авангарде второй волны акцент с женщины-воина, борца за идеалы государства смещается на образ хранительницы очага, внимание концентрируется на возможности решения конфликтов без излишней резкости, агрессии. Построение крепкой семьи становится малой образцовой моделью идеального государства. Одним из важнейших образов становится образ матери как символа надежности, стабильности и спокойствия. Основное влияние на музыкальную культуру андеграунда второй волны оказало постфеминистское течение, где предлагалось учитывать определенные особенности субъекта познания, изменение его ценностных установок в зависимости от пола. В вопросе преодоления социальных стереотипов, в первую очередь семейных, можно отметить влияние радикального течения феминизма. Однако в белорусской культуре эти идеи не носят настолько непримиримого характера, как в западном типе культуры.

Третья волна белорусского андеграунда началась, очевидно, в 2010 г. В произведениях третьей волны белорусского андеграунда доминирует тематика, связанная с по-прежнему актуальной проблемой развития национального самосознания, что свидетельствует о ее сродстве с идеями первой волны. Ярким образцом анимации третьей волны андеграунда стал мультипликационный фильм, снятый творческим объединением «Будзьма», под названием «Будзьма беларусамі», где в течение пяти минут дается краткий обзор белорусской истории. Подобная анимация открывает возможность увидеть богатство и уникальность истории нации, ее культуры, яркую палитру связей и взаимодействий с разными культурами и народами, способствует развитию здорового патриотизма. Развитие белорусского андеграунда третьей волны находится пока на самом начальном этапе, поэтому нельзя делать какие-то определенные выводы о ее особенностях и тенденциях.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ЦЕЛОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА В КУЛЬТУРЕ ФРГ НАЧАЛА ХХІ в.

Вишнякова В. П., Белорусский государственный университет

XXI век — это эпоха глобальных перемен. Противоборствующие и одновременно взаимодополняющие процессы глобализации, мондиализации и регионализации характеризуют современное мироустройство. Утверждение на мировой арене национальных государств, а также культурные различия все чаще становятся причиной непонимания и межнациональных конфликтов. Вследствие культурного плюрализма современная цивилизация столкнулась с проблемами национальной идентичности, национализма и статуса национального государства в системе межкультурных отношений, в связи с чем возникает острая необходимость в изучении особенностей индивидуального культурного развития.

С множеством трудностей национально-культурного спектра столкнулась Федеративная Республика Германия на рубеже XX—XXI вв. Немецкая ситуация представляет собой уникальный случай разделения на части и последующего воссоединения одного государства, столь долго стремившегося к национальному единству, что другого подобного случая не знает мировая история. Объединение страны в 1990 г. выявило ряд противоречий, сформировавшихся за период многолетнего раздельного существования немецкой нации. Выравниванию экономического и политического уровня развития различных регионов государства препятствует культурный раскол немецкой

нации, базирующийся на формировании дополнительной идентичности «осси — весси» для восточных и западных немцев. Воссоединение Германии поставило на повестку дня необходимость аккультурации восточных земель. Исходя из проводимых мероприятий, можно судить о попытке переноса целого культурного комплекса, сложившегося в Западной Германии, на территорию присоединенных земель. С открытием границ возник поток инноваций, а для того, чтобы инновации усвоились и стали эталонами культуры, они должны соответствовать сложившимся шаблонам, стереотипам. Однако на практике мы имеем возможность убедиться в обратном: существуют определенные различия в ценностных установках на востоке и западе объединенного государства, в связи с чем мы сталкиваемся с многочисленными сложностями в процессе аккультурации.

Согласно теории неозволюционизма, произошло изменение экосистемы, то есть изменение окружающей среды, условий существования, что влечет за собой изменение социума. Следовательно, культура должна выработать новое вещество культуры (символаты), то есть ценностно-мировоззренческий комплекс, в котором закодирована социальная и культурная информация. Нельзя отрицать, что с объединением страны произошли серьезные изменения окружающей среды (условий жизни) и социума (социальные сдвиги). Таким образом, задача немецкой культуры сегодня, как и культуры в целом, — адаптация к изменившимся условиям и выработка нового изменившегося ценностно-мировоззренческого комплекса, или адекватного «ответа» на «вызов истории». Причем данный процесс, как показывает практика, не может происходить в одностороннем порядке, так как это ведет к обострению противоречий и расколу общества.

Таким образом, первоочередной задачей становится культурное объединение разделенной Германии. В данном случае мы исходим из аксиологического подхода к пониманию культуры, то есть делаем акцент на ценностных парадигмах. Взяв за основу идеи Ю. Хабермаса о разделении бытия на культурную («жизненный мир») и политико-экономическую («систему») сферы, мы провели разграничение ценностей на общественные, которые лежат в основе социализации личности, и культурно-ментальные, которые составляют основу национального характера.

В случае с объединенной ФРГ мы столкнулись с ситуацией, при которой среди немцев сформировались и укрепились различные общественные ценности либо, что еще более осложняет проблему, сформировалось различное понимание одних и тех же ценностей. Отличные способы социализации, обуславливающие расхождение мировосприятия западных и восточных немцев, укрепляют раскол немецкого общества. Особое внимание следует уделить ценности равенства. Если среди населения западных регионов равенство понимается как равенство шансов и возможностей, то среди населения восточных земель данная ценность воспринимается преимущественно как итоговое равенство, что усиливает недовольство социальным расслоением.

Таким образом, западные и восточные немцы разошлись в понимании некоторых ценностных установок, непосредственно касающихся общественной социализации, способа адаптации, то есть тех ценностей, которые определяют общественную позицию личности. Однако ценностей, усвоенных более глубоко, на ментальном уровне, изменения не коснулись, поэтому частная жизнь немцев независимо от региона по-прежнему характеризуется ориентацией на общие ценности, что находит подтверждение в наличии общих черт национального характера, таких, например, как дисциплина, любовь к порядку, упорядочивание времени и пространства, серьезность, ответственность, уважение власти и авторитета (одна из любимых немецких поговорок — «Кто умеет подчиняться, тот сам может стать начальником»), четкость и предельная ясность в отношениях, ценности семьи и др.

Из всего отмеченного следует вывод о том, что немцы разошлись в понимании ценностных установок лишь отчасти. Фундамент, на котором базируется нация, глубинные ценностные установки, которые сформировали национальный характер немцев и обусловили его особенности и отличительные от других наций черты, остались общими, несмотря на общественно-политические и экономические изменения. Именно культурные (ментальные) ценности могут стать подспорьем, фундаментом нового ценностно-мировоззренческого комплекса, который явится основой современной немецкой национальной культуры.

КОНЦЕПЦИЯ КУЛЬТУРЫ В. С. СТЕПИНА

Воронович И. Н., Белорусский государственный университет культуры и искусств

Культура представляет собой центральное теоретическое понятие в культурологии. Его интерпретация не ограничивается определенными рамками, а, наоборот, характеризуется многозначностью существующих и создающихся трактовок, где внимание акцентируется на различные качественные составляющие жизнедеятельности человека. Каждая культурно-историческая эпоха дополняет рассматриваемое нами понятие иными смыслами, актуальными для нее. В данном аспекте концепция культуры акад. В. С. Степина представляет особый научный интерес, раскрывая характерные особенности культуры начала XXI в. Его концепцию по праву можно назвать рациональной теорией, рассматривающей культуру с позиций деятельностного, ценностного, семиотического подходов.

В концепции Степина акцентируется внимание на человеке как существе, имеющем биологическое тело и «неорганическое тело», а также на его жизнедеятельности, которая с течением времени становится образцом поведения для других, представляя собой своеобразную семиотическую систему как один из самых древних способов кодирования социального опыта человечества. Данный способ кодирования можно рассматривать как сущностное составляющее образования, воспитания человека. Культура рассматривается как сложно организованная и постоянно обновляющаяся знаковая система (символика человеческого тела, действия, поступки людей и т. д.).

Не менее важным социокodemом, определяющим жизнедеятельность человека, является естественный язык. Последнее понимается как способ выражения мысли и передачи ее от человека человеку. Через слово отражается видение реальности, навязанное носителю языка, имеющееся в его сознании в виде представлений о каком-либо предмете. Передача социального опыта происходит и благодаря языкам искусства (живопись, музыка, архитектура и т. д.). Язык является связующим звеном между мышлением и реальным миром. В данном случае, согласно В. С. Степину, под культурой можно понимать формирование новой кодовой системы, нового социального опыта, создание новых систем трансляции, что несомненно, способствует развитию новых видов и способов коммуникации.

Смена культурно-исторических эпох сопровождается, по мнению философа, «формированием сложной иерархии программ деятельности, поведения и общения, представленных различными социокodemами». Существует три временных пласта (уровня) данных программ: «реликтовые программы», пережитки предшествующих культур, которые имеют место быть в современном мире (суеверия, табу); современные по содержанию программы, характеризующие нынешнее состояние общества (наука, свобода мысли, новации, творчество); программы, ориентированные на будущее, опережающие существующее на данный момент время (теоретические знания, способствующие перевороту в техническом и технологическом развитии; новые нравственные принципы).

Автором концепции положительно оценивается динамичное общество, являющееся почвой для «культурного творчества, адресованного в будущее». Динамика современного общества поддерживается благодаря деятельностью интеллигенции, которая становится носителем «генетического кода» культуры современности. В задачи интеллигенции входит создание нового, а также сохранение и трансляция основных ценностей культуры, быть своеобразным гарантом нравственных оснований социальной жизни людей.

Культура, по мнению В. С. Степина, представляет собой самоорганизующуюся историческую систему, состоящую из мировоззренческих универсалий (категорий, идей, концептов), смыслы которых раскрываются во всех областях культуры любого исторического периода. В реальной жизни универсалии проявляются не только в виде форм рационального мышления, но и схематизации, определяющей человеческое мировосприятие, его переживания. Поэтому мировоззренческие универсалии нельзя отождествлять с философскими категориями.

Условно взаимосвязанные между собой универсалии подразделяются на два блока. Атрибутивные характеристики первого блока включают следующие категории: пространство, время, вещь, отношение, качество, количество, мера и т. д. Категории второго блока — человек, сознание, добро, зло, красота, вера, надежда, свобода и т. д. Данные категории находятся во взаимной корреляции, развиваются и функционируют как целостная система, выполняющая три важные функции: сортировка исторически изменчивого социального опыта, структурирование человеческого сознания в конкретную историческую эпоху, формирование мировоззрения эпохи.

В целом концепция культуры В. С. Степина ориентирована на понимание роли и развитие социальных институтов, оказывающих непосредственное влияние на процесс самоактуализации и реализации личности. Освоение смыслов, кодов культуры связано с личностной активностью индивида, являющегося частью процесса инкультурации. Будучи вовлеченным в различные виды деятельности, человек создает новые образцы, нормы, идеи, наполняя культуру личностными смыслами. Имеющийся опыт реконструируется в социальный опыт, в культуре появляются новые сюжеты, состояния, феномены. Это значит, что изменения культуры обусловлены творческой активностью личности. Человек, являясь частью культуры, впитывая ее ценности и нормы, вместе с тем является и ее творцом.

НАЦЫЯНАЛЬНЫЯ І ДЗЯРЖАЎНЫЯ СІМВАЛЫ ФРАНЦЫІ: ПРАЗ СТАГОДДЗІ У СУЧАСНАСЦЬ

Дзятчык М. І., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Французы з вялікай пашанай і любоўю ставяцца да сваіх сімвалаў: каб у гэтым пераканацца, варта зазірнуць нават не на афіцыйны сайт, а сучасны пашуковік Google. Больш за дзесятак крыніц даведак, відэаролікі і яскравыя фотаздымкі, артыкулы ў мас-медыя, а таксама вялікая колькасць водгукаў да іх... І гэта тычыцца не толькі дзяржаўных, афіцыйна прызнаных, але і нацыянальных, гістарычных і нават турыстычных брэндаў.

Галоўным з усіх сімвалаў, на наш погляд, з'яўляецца Марыяна (Мар'яна) — ўвасабленне Жанчыны, Рэспублікі, Свабоды. Нездарма існуе ў навуковых колах тэрмін *Mariannologie* (мар'яналогія) — вывучэнне гісторыі ўзнікнення і ўздзеяння гэтага вобраза на грамадзкасць. Сёння Мар'яна ў фрыгійскім каўпаку з'яўляецца перш за ўсё знакам Французскай Рэспублікі і неад'емнай часткай французскіх гарадоў. Яе выява шырока выкарыстоўваецца на паштовых марках, на марках розных відаў гербавых збораў, дзяржаўных пячатках, на манетах, яе бюсты ўпрыгожваюць грамадскія і дзяржаўныя ўстановы.

Мар'яна — гэта алегарычныя жаночы вобраз, закліканы прадстаўляць Рэспубліку. Падобны лад можна сустрэць і за межамі Францыі ў скульптурных малюнках і на манетах XIX і XX стст. у Італіі, Партугаліі, Аргенціне, Бразіліі, Швейцарыі і ў некаторых іншых краінах. Гаворка ідзе аб прамым або ўскосным уплыве Францыі на з'яўленне малюнкаў, якія прадстаўляюць у гэтых краінах трыяду «Жанчына — Рэспубліка — Свабода», што, безумоўна, выклікае вялікую цікавасць і магчымасць для культуралагічных даследаванняў.

Эпоха росквіту і трыумфу Марыяны прыпадае на перыяд Трэцяй рэспублікі. Гэта час, калі ў 1880 г. дзень 14 ліпеня абвяшчаецца нацыянальным святам, «Марсельеза» становіцца нацыянальным гімнам і паўсюль расце колькасць манументальных статуі, бюстаў, разнастайных партрэтаў і малюнкаў Мар'яны.

Права на малюнак Марыяны належыць выключна мастакам высокага класа: браты Морыс ствараюць статуі Рэспублікі, устаноўленую ў 1883 г. на плошчы з той жа назвай. Скульптар Далу стварае «Трыумф Рэспублікі» — манумент, які быў усталяваны ў 1889 г. на плошчы Нацыі. Мар'яна Трэцяй рэспублікі з'яўляецца ў самых розных абліччах: з трапяткімі па ветры валасамі, ў фрыгійскім каўпаку, які выклікае ў памяці Французскую рэвалюцыю, Другую рэспубліку і Камуну; ў антычнай вопратцы з прыкрытымі альбо аголенымі грудзямі; яна імклівая, у ёй ёсць штосць, што наводзіць жых на ўмераных рэспубліканцаў. Часам яе малююць са статычнай, седзячай у промнях сонца, укаранаванай вянком з калосся пшаніцы, вінаграднай лазы, дубовага ці лаўровага лісця з дбайна выкладзенымі валасамі. Такая Мар'яна — разумная, асцярожная — змушае сялян і панюў навяртацца да «рэспубліканскай веры». Разумная або экзальтаваная, яна нярэдка суседнічае з Дзевай Марыяй, знаходзячыся з ёй на адной плошчы, і нярэдка падкрэслівае ўзаемадапаўняльнасць і сіметрычны характар культу панны Марыі і Марыяны ў XIX ст.

У перыяд Першай і Другой імперыі Мар'яна падвяргаецца пераследаванням. Пры Напалеоне I і Напалеоне III месца Імперыі ў фрыгійскім каўпаку заняў арол; пры Людовіку XVIII — кветка лілеі; пры Луі-Філіпу — певень. Дзень 14 ліпеня адзначаецца пры зачыненых дзвярах, аднак з вялікім нахвненнем; «Марсельезу» выконваюць то з пагарзай, то нааўтогласу ў самых нечаканых для каралёў месцах. Мар'яна з гіпсу, з абаленай гліны, з паперы, або нават у жывым увасабленні выклікала ў памяці вобразы «багін» Вялікай французскай рэвалюцыі.

У гэтай небяспечнай гульні былі свае героі і свае пакутнікі. Палітычны клімат у гады Другой рэспублікі (1848—1849) часова палепшыўся, і Мар'яна стала сімвалам адкрытай глыбокай пашаны. Аднак напалову-кароль, напалову-прэзідэнт Напалеон III хутка паклаў гэтаму канец, аднавіў пераследаванні. І, дарэчы кажучы, менавіта ў пачатку праўлення Напалеона III з'яўляюцца таемныя грамадства, якія носяць імя Марыяны.

Падчас акупацыі Францыі гітлераўскай Нямеччынай, калі ва ўладзе знаходзіўся маршал Петэн, Мар'яна і дэвіз рэспублікі «Свабода, Роўнасць, Братэрства» зніклі. Яны былі заменены партрэтамі Петэна. На манетах замест профілю Марыяны чаканіцца сякера — зброя галаў і франкаў і новы дэвіз: «Праца, Сям'я, Айчына». У тыя часы Мар'яна не з'яўлялася для праціўнікаў Рэспублікі нейтральным сімвалам: пераследуемая ўрадам Вішы, яна адплаціла яму тым жа ў перыяд вывалення.

Аднак сёння Мар'яна не валодае больш тым эмацыйным і ідэалагічным уздзеяннем, якое яна мела некалі. Нараўне з такімі знакамі Францыі як шасцікутнік, трохкаляровы сцяг, певень, Эйфелева вежа, выява Марыяны выкарыстоўваецца ў якасці сімвала для прадстаўлення тавараў, якія з'яўляюцца тыпова французскімі. У самой Францыі Мар'яна сімвалізуе дзейнасць 36 000 муніцыпалітэтаў, якія з'яўляюцца выбарнымі інстытутамі краіны. На працягу многіх гадоў падчас штогадовай выставы «Мэрыя-Экспа», прысвечанай праблемам кіравання і матэрыяльнай базы муніцыпалітэтаў, пераможцам ўручаецца прыз «Залатая Мар'яна», выкананы па эскізах ювеліра Карцье.

Мар'яна ўвасабляе каштоўнасці, якія прымаюцца сёння ўсімі, яна не выклікае бурнай рэакцыі і часта застаецца непрыкметнай і незаўважанай. Але пэўнае ўскоснае ўздзеянне ўсё ж такі назіраецца — дастаткова ўгадаць, што на прэзідэнцкіх выбарах 2012 г. сярод магчымых кандыдатаў знаходзяцца прызвіччы не меней чатырох жанчын: *Martine Aubry* і *Ségolène Royal* (ад сацыялістаў), *Eva Joly* (кадыдатка ад экалагістаў), *Marine Le Pen* (старшыня Нацыянальнага фронту — ад правых).

АСЭНСАВАННЕ ДРУГОЙ СУСВЕТНАЙ ВАЙНЫ У ВЫЯУЛЕНЧЫМ МАСТАЦТВЕ БЕЛАРУСІ І ЗША

Забалотная І. У., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

У гісторыі чалавечтва Другая сусветная вайна — самая кровапралітная. Для Беларусі яна стала цяжкім выпрабаваннем на стойкасць, мужнасць, чалавечую годнасць. Тэма вайны знайшла сваё адлюстраванне ў беларускай літаратуры, тэатры, кінамастацтве, выяўленчым мастацтве. Наогул, тэма вайны заняла адно з найважнейшых месц у беларускай культуры другой паловы XX ст. Мастакі, пісьменнікі — былыя ўдзельнікі вайны — імкнуліся раскажаць пра тое, што давялося перажыць. Так, яшчэ падчас вайны ствараліся франтавыя малюнкi і акавэрэльныя замалёўкі Г. Бржазоўскага, М. Філіповіча, В. Волкава, А. Каржанеўскага. В. Цвірка шмат падарожнічаў па Беларусі адразу пасля заканчэння вайны і стварыў невялікія палотны, эцюды, звязаныя з падзеямі вайны. Пасля з'яўляюцца карціны Я. Ціхановіча «Партызаны ў разведцы», В. Волкава «Мінск. 3 ліпеня 1944 года», Я. Зайцава «Пахаванне героя» і інш. Адрозна ж пасля вызвалення Беларусі актуальнай становіцца тэма ўслаўлення подзвігу савецкіх салдат і партызан. Найчасцей мастакі звярталіся да жанру шматфігурнай гістарычнай карціны, да партрэта (гэта былі не толькі выявы воінаў, партызан, але таксама і партрэты інтэлігентаў, дзеячаў культуры, якія знаходзіліся ў акупацыі). Пазней, у 70-я гг., назіраецца адыход ад «сурогавага стылю». Мастакі імкнуцца разгледзець за агульнай гісторыяй Беларусі лёсы асобных людзей, нейкім чынам выявіць сваю індывідуальнасць. Творы набываюць большую псіхалагічнасць («Дзякуй, мама!», «Сям'я», «З вогненнай вёскі» І. Рэя, «Балада пра мужнасць» В. Вашчанкі, «Партызанская маці» А. Кашкурэвіча, «Трывожнае неба» А. Марачкіна). Калі ранейшым мастацкім творам былі ўласцівыя пэўная тэатральнасць у спалучэнні з дэталёвасцю, то цяпер галоўным становіцца псіхалагізм. Адбываюцца змены ў тэматыцы мастацкіх твораў. Акрамя асвятлення партызанскай тэмы («Партызанскі сувязны» І. Рэя, серыя А. Кашкурэвіча «Партызаны», «Партызанскія заві» «Б. Аракчэва і інш.), назіраецца паварот мастакоў да ўвасаблення штодзённай ахвярнасці жанчын-маці, якім давялося перажыць шмат невямерных цяжкасцей у экстрэмальных абставінах вайны і акупацыі («Дзякуй, маці!» І. Рэя, «Салдаткі» М. Залознага і інш.), да асвятлення тэмы ваеннага дзяцінства («Маё нараджэнне» Л. Шчамялёва). Адчуваецца жаданне мастакоў паказаць нязломнасць беларусаў у суровы час (напрыклад, карціна В. Вашчанкі «Балада пра мужнасць»). Да асэнсавання тэмы выжывання людзей ва ўмовах канцэнтрацыйных лагераў звяртаецца вядомы беларускі мастак М. Савіцкі ў серыі карцін «Лічы на сэрцы». М. Савіцкі — былы вязень Бухенвальдскага лагера, у сваіх творах ён паказвае, што чалавек — гэта настолькі вялікая сіла, што нават фашысцкая навала не змагла яе раздавіць. Сам мастак гаварыў, што «знішчаючы людзей фізічна, нацысты хацелі даказаць, што чалавек — гэта мразь, плесня, нікчэмнасць... Але аказалася, што існуе непадушаднае ні цемрашальства, ні самой смерці — чалавечая годнасць, сіла духу».

Тэма вайны ў беларускім мастацтве плённа развівалася да 90-х гг. XX ст. («Ладзя Харона» А. Задорына, «Цішыня» В. Лямачкі, «Апошняя атака» П. Любамудрава, «Пахаванне ветэрана» А. Скавародкі і інш.). Але час дыктуе свае правілы: ваенная тэма замяняецца іншымі актуальнымі праблемамі, напрыклад, асэнсаваннем чарнобыльскай трагедыі.

Наогул, тэма вайны ў беларускім выяўленчым мастацтве невыпадкова займала вядучае месца пачынаючы з першага дзесяцігоддзя пасля заканчэння вайны і прыкладна да 80-х гг. XX ст. Уражвае разнастайнасць тэматыкі, жанраў, багацце аўтарскіх імён, незвычайная папулярнасць, якой карысталіся мастацкія палотны ў беларускіх і замежных гледачоў, выразнасць і запамінальнасць вобразаў барацьбітоў і ахвяр вайны. Карціны беларускіх мастакоў пры ўсёй іх разнастайнасці аб'ядноўвае рэалізм як тып мастацкай творчасці, калі аўтар імкнецца да прайздзісці ў адлюстраванні побыту і гераічных характараў, дакладнасці ў абмалёўцы дэталей, да манументальнасці ў перадачы гістарычна значных падзей. Агульнай рысай твораў ваеннай тэматыкі выступае ўслаўленне подзвігу абаронцаў Радзімы. Усе адзначаныя асаблівасці беларускага выяўленчага мастацтва становяцца асабліва відочнымі пры параўнанні іх з творами амерыканскіх мастакоў па той жа тэматыцы.

У адрозненне ад Беларусі, на тэрыторыі якой непасрэдна вяліся баявыя дзеянні і быў устаноўлены акупацыйны рэжым, ЗША не зведалі ваенных жахаў. Баявыя дзеянні вяліся далёка ад берагоў ЗША. Толькі пасля нападу Японіі на амерыканскую ваенную базу Пёрл-Харбар у Ціхім акіяне ў 1941 г. ЗША ўступілі ў вайну. У амерыканскім мастацтве ваенная тэма не была дамінантай, таму тут мы не сустракаем такога шырокага яе асвятлення, як у беларускім мастацтве. Але варта ўзгадаць ваенныя плакаты Б. Шана, Т. Х. Бэнтана, Дж. С. Кары. Так, напрыклад, серыя мастацкіх прац Т. Х. Бэнтана «Небяспечны год» прысвечана нападу Японіі на Пёрл-Харбар. Другі яго суайчыннік, Бэн Шан, нарадзіўся ў Літве, пасля яго сям'я эмігравала ў ЗША, ён распрацоўваў плакаты для Кіравання ваеннай інфармацыі. Падчас Другой сусветнай вайны амерыканскі журнал «LIFE», заснаваны ў 1936 г., быў самым папулярным выданнем, якое змяшчала фатаграфіі, прысвечаныя ваенным падзеям. Так, напрыклад, шырока вядомая фатаграфія Дж. Розентля «Салдаты марской пяхоты ўздзімаюць амерыканскі флаг над Івадзіма» атрымала Пулітцэўскую прэмію. У беларускай культуры плакатнае мастацтва таксама з'яўлялася дзейным сродак агітацыі ў час вайны. Плакаты, сатырычныя малюнкi, карыкатуры Я. Красоўскага, Я. Зайцава, М. Гурло, І. Ахрэмычка выдаваліся на беларускай мове ў Маскве, у падпольных друкарнях, перыядычных выданнях «Раздавім фашысцкую гадзіну!», «Партызанская дубінка», часопісе «Народныя месцішчы» і інш.

Але калі ў беларускім мастацтве панавалі рэалізм, то ў ЗША — авангард. Пасля Другой сусветнай вайны Нью-Йорк становіцца цэнтрам сусветнага мастацтва (кірункі оп-арт, абстрактны экспрэсіянізм, канцэптуалізм, ташызм, і інш.). Сярод твораў, якія нейкім чынам тычыліся вайны, варты прыгадаць карціну амерыканскага мастака Ф. Кастэлана «Цёмная фігура». Мастак іспанскага паходжання хваліваў падзеі, якія адбываліся на яго радзіме перад пачаткам вайны. Карціна нагадвае сюррэалістычныя творы, але на пярэдням плане сярод дэфармаваных целаў і разбуранай архітэктуры вылучаецца цёмная фігура ў жаночым адзенні ці мантыі, падобная да забойцы, што рытуецца да злачынства. Узнікае ўражанне, што здарыцца штосьці страшнае і непапраўнае. Цікавая і загадкавая карціна «Трусік» Р. Ліброна (1945 г.). Тут адлюстраваны чалавек, які адварнуўся ад гледачоў, рухаецца на мыліцах, тым самым сімвалічна ўвасабляецца ўплыў Другой сусветнай вайны на грамадства і асобнага чалавека. Гэта адчай і безвыходнасць, з якімі даводзіцца змагацца. На карціне адлюстраваны не параможца, а пераможаны, той, хто выжыў падчас вайны і ідзе ў неведомасць. Карціна «Італьянскі пейзаж» Б. Шана створана падчас вайны. На ёй жанчыны, якія пададзены буйным планам, аплакваюць памерлага на фоне моста, разбуранага бамбардзіроўкай. Адчуваецца пэўная ўмоўнасць адлюстравання.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИВРИТА СТУДЕНТАМ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Кобрина Е. М., Белорусский государственный университет

Изучение языка иврит при подготовке студентов-культурологов следует рассматривать как получение ими возможности самостоятельно входить в контакт с духовными ценностями, «насыщающими» учебный материал. Давно ушли в прошлое времена, когда изучение иностранного языка было обезличенным, не было связано с избранной студентами специальностью, не использовало богатейшие возможности межпредметных связей, не расширяло кругозор, не повышало культурный уровень, и просто являло собой чтение, перевод, пересказ и т. д. Изучение иностранного языка в те времена было скучным, обременительным занятием, а сам этот язык изучался просто потому, что был включен в учебный план.

Период изучения иностранного языка без учета его актуальности с точки зрения будущей деятельности студента сменился чрезмерным увлечением коммуникативной функцией иностранного языка, ориентацией на общение в ущерб его познавательной (язык является средством познания), аккумулятивной (язык помогает хранить национальную культуру) и личностно-образующей (язык является орудием развития и воспитания) функциями.

Оба эти этапа в развитии методики преподавания иностранного языка дали возможность специалистам сделать определенные выводы, выявить положительные и отрицательные моменты различных подходов к целям и методам преподавания, т. е. не были бесполезны. Сегодня совершенно ясно, что, выбирая специальность на основе своих интересов и склонностей, студент ценит все средства, которые помогают ему овладеть ею. В данном случае, изучая язык иврит, он овладевает новым средством общения, а через него получает доступ к новым культурным ценностям. Нет сомнений, что при подготовке студента-культуролога язык иврит следует позиционировать и как иностранный язык, и как культурологическую дисциплину. Быть «специалистом по культуре» — значит изучать систему «духовных ценностей, воплощенных или не воплощенных материально, которые созданы и накоплены обществом во всех сферах бытия — от быта до философии». Быть специалистом по конкретной национальной культуре — значит изучать накопленные ею ценности, добывая их самостоятельно, по крупицам, испытывая радость творчества, открывая новое и щедро делясь новым знанием с коллегами и учениками. Как сделать это без прочного знания языка?

Необходимым элементом профессии культуролога-гебраиста, специалиста по еврейской культуре, является возможность работать с литературой и документами, общаться с коллегами, обмениваться информацией и опытом, повышать квалификацию и т. д. Поэтому так важно выделять в учебном плане место, позволяющее овладеть разговорным языком, который в будущем станет базой для овладения библейским ивритом и работы с документами.

Основными функциями изучения языка иврит при подготовке культуролога являются:

1. Возможность работы с первоисточниками, в первую очередь — с Книгой книг — Библией и текстами, сложившимися в процессе ее толкования за тысячелетия ее существования.
2. Возможность «диалога культур» — знакомая с миром иностранной культуры, студент осознает себя в качестве субъекта родной культуры.
3. Создается дополнительная мотивация для изучения других дисциплин учебного плана путем использования межпредметных связей.
4. Язык иврит становится воспитательным средством, формирующим патриотические чувства, чувства интернационализма, гражданскую позицию, мировоззрение.
5. Знание иврита может стать экономическим фактором, который может способствовать повышению конкурентоспособности нашей страны.

В 2010—2011 учебном году в качестве учебного материала я использовала серию книг израильской писательницы Галили Рон-Федер-Амит под названием «תּוּנֵל הַזְמָן» («Туннель времени»). Книги написаны в жанре научной фантастики. В основе сюжета этих книг следующее: вполне современные дети, у которых есть все атрибуты современного ребенка, т. е. компьютер, iPhone, кру-

жок каратэ і прочее, обнаруживают туннель, через который попадают в другие эпохи, и мы с ними становимся свидетелями, например, Шестидневной войны или операции «Стена и башня», «лично» знакомимся с Иосифом Трумпельдором и присутствуем при его героической кончине, слышим его легендарные последние слова. Это эмоционально «окрашивает» те знания, которые до сих пор не затронули душу студента, заставляет по-новому оценить свое отношение к событиям. Данный материал применялся для самостоятельного и факультативного изучения и вызвал большой интерес у студентов третьего и четвертого курсов.

Во-первых, студенты оценили возможность поработать с реальным литературным, а не учебным текстом, включающим современную, часто «неожиданную» лексику, элементы молодежного сленга. Во-вторых, эти тексты оказались неисчерпаемым источником новых страноведческих знаний, сведений об истории Государства Израиль, национальных и культурных особенностях различных слоев еврейского народа в разные периоды его истории.

Изучение данной серии дало толчок пристальному вниманию к другим учебным дисциплинам. Я получила «реально работающие» межпредметные связи, колоссальные возможности воспитательного воздействия. Полученным опытом в области методики и результатами этой работы я имею возможность поделиться с коллегами.

КАНЦЭПТУАЛЬНЫЯ ПАДСТАВЫ БЕЛАРУСКАГА ПОСТАВАНГАРДУ

Лень Ю. А., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Поставангард — саманазва неаднастайнай па сваім саставе і эстэтычных імкненнях плыні ў Актуальным беларускім мастацтве. Пры сваёй разнастайнасці і нават супярэчлівасці беларускі поставангард мае пэўныя агульныя канцэптуальныя падставы.

Генэзіс беларускага поставангарду безумоўна трэба шукаць у «класічным» еўрапейскім авангардзе. Філасофская база беларускага поставангарду шмат у чым супадае з ідэйнай платформай «класічнага» еўрапейскага авангарду, напрыклад, у спасылках на посткласічную філасофію. Беларускі поставангард сапраўды блізкі да еўрапейскага авангарду з яго пафасам татальнай негатыў. Авангард і поставангард характэрныя візіянерствам і эсхаталагічнасцю. Авангардыстам неабходна выпрацоўваць канцэптуальную базу, якая адлюстроўваецца ў тым лозку і ў маніфестах. Эстэтыка групы «Schmerzwerk» па сваіх інтэнцыях падобная да дадаістаў з іх імкненнем да дэструкцыі і татальнага ірацыяналізму. Выклікам да бунту супраць аніякай нормы прасякнуты сваеасаблівы маніфест аўтсайдэрскага мастацтва В. Мартыненка («Аўтсайдэр-арт»).

Сярод аўтарытэтных уплываў на беларускі поставангард можна назваць постструктуралізм і тэатр абсурду. Сінтэтызм канцэптуалізму (спалучэнне навукова-тэхнічных дасягненняў, філасофіі і мастацтва) адлюстраваны і ў беларускім варыянце поставангарду. Асабліва гэта бачна ў спецыфічных дзеяннях-перформансах, мэтаў якіх з'яўляецца цялеснае ўвасабленне філасофскіх ідэй. Невыпадкова многія з дзеячаў «Бум-бам-літа» і групы «Schmerzwerk» выступаюць не толькі ў мастацкім амплуа, але займаюцца навуковай дзейнасцю ў галіне літаратуразнаўства, мастацтвазнаўства і філасофіі.

Такім чынам, рэфлексія прысутнічае ў беларускім поставангардзе на двух узроўнях:

1. На ўзроўні канкрэтнага арт-праекту, сканцэнтраванага на працэсе яго стварэння і функцыянавання ў прасторава-часавым канцінууме.

2. На ўзроўні самаасэнсавання і самаўсведамлення ў форме навукова-філасофскага аналізу сваёй (і не толькі) арт-дзейнасці наогул.

Абсурд, які займае асаблівае месца ў авангардысцкім светапоглядзе і эстэтыцы, прымае тут спецыфічную форму. Дзеянні, знешне абсурдныя з пункту гледжання звычайнага мыслення, набываюць сэнс, ідэю, якія ўсведамляюцца толькі ў кантэксце таго, што адбываецца тут і зараз. Іншымі словамі, абсурд вызначаецца тут не як абсалют, аднак як кантэкстуальная эсэнсатворчасць.

Рэзкі разрыв з традыцыяналізмам, з аднаго боку, і апеляцыя да авангарду першай хвалі, з другога, абумоўлівае іх «пост»-пазіцыю. А таму бунтарскі разрыв з мінулым азначае хутчэй не адмаўленне ад усяго, што было дагэтуль, але адмову застылым формам, якія «буксуюць» свабоднае развіццё мастацкай культуры. Палемічнасць і дыялагізм, якія скіраваныя як па гарызанталі, так і па вертыкалі культурнай прасторы, надаюць поставангарду блізкасць да постмодэрнісцкай мастацкай мадэлі.

Менавіта беларускі варыянт поставангарду вылучае спалучэнне вышэй акрэсленых канцэпцый з традыцыйным для «тутэйшых» пошукам нацыянальнага твару мастацтва, імкненнем знайсці нейкія гістарычныя (або міфічныя) карані нацыянальнага самавызначэння. Мабыць, таму ў работах некаторых тэарэтыкаў Актуальнага мастацтва (напрыклад, Ю. Барысевіча) гучыць часам песімізм, расчараванне ў сучаснасці. Адсюль ідзе і нявызначаная настальгія, смутак, ці то па савецкіх часах, ці то па першабытнасці: «Цэнзура ў таталітарным грамадстве й табу ў першабытным забараняюць многія словы і ўчынкі, але садзейнічаюць узбагачэнню аstatніх новымі сэнсамі, надаюць словам і жэстам дадатковую глыбіню й сымболіку».

Балючы пошук кропкі адліку самавызначэння таксама выкліканы тым, што Беларусь стала незалежнай менавіта ў час глабалізацыі. Можна сказаць, што глабалізацыйныя працэсы сталі для нацыянальных (у тым ліку беларускай) культур выклікам, бо ў свеце, які імкнецца да уніфікацыі, ўдвая складана не страціць унікальнасць і зацвердзіцца ў ёй. Ю. Барысевіч (падобна да Ж. Бадрыяра) крытыкуе масавую культуру, культуру сімулякраў.

Творчасць многіх шмэртверкаўцаў прасякнута пошукам нацыянальнай ідэі, самаідэнтыфікацыі. Гэта збліжае іх з прадстаўнікамі нацыянальнага адраджэння пачатку ХХ ст., мэтай якіх было абуджэнне цікавасці да нацыянальнай культуры сярод народа. Нават графічнае афармленне іх літаратурна-мастацкага праекту «Тэксты» — на вокладках мы бачым адбітак далоні, дактыласкапію — сімвалізуе ўнікальнасць і непаўторнасць іх аўтараў.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТАКТИКИ «СОВЕТ» В АМЕРИКАНСКИХ, РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ЖЕНСКИХ ЖУРНАЛАХ

Могиленских Н. П., Белорусский государственный экономический университет

В докладе рассматриваются особенности коммуникативной тактики «совет» в американских женских изданиях «Cosmopolitan» и «Good Housekeeping», российских журналах «Cosmopolitan», «Домашний Очаг», а также белорусских журналах «Женский журнал» и «Гаспадыня» в рамках категоризации культуры и в соответствии с концепцией «ментальных программ» Г. Хофстеде.

Коммуникативная тактика «совет» широко представлена во всех исследуемых журналах. Проанализировав содержание статей в американской, российской и белорусской женской прессе, мы смогли дать процентное соотношение видов советов, используемое в выбранных изданиях. Результаты исследования приведены в таблице.

Виды советов в российских, американских и белорусских женских изданиях

Виды советов	Российские женские журналы	Американские женские журналы	Белорусские женские журналы
Совет-рекомендация	11 %	43 %	14 %
Совет-указание	15 %	9 %	19 %
Совет-рецепт	19 %	21 %	18 %
Совет-наставление	18 %	6 %	12 %
Совет-оправдание	13 %	17 %	13 %
Совет-приказ	21 %	4 %	24 %

Большая и малая «дистанция власти» характеризует отношение к авторитетам. Как известно, США относится к обществам с малой дистанцией власти, поэтому наиболее часто в американских женских журналах встречается совет-рекомендация.

В нашей стране, так же, как и в России, дистанция власти относительно велика. Именно поэтому в российских и белорусских женских журналах огромное количество советов от различных экспертов, ученых, стилистов и звезд. Данные виды советов относятся к советам-приказам и советам-указаниям, причем доминирующей формой совета в белорусской и российской женской прессе является совет-приказ.

Следующий показатель в модели Хофстеде — «индивидуализм» и «коллективизм». США относится к индивидуалистским культурам. Именно этим объясняется тот факт, что в американском женском дискурсе преобладают советы-рекомендации (43%).

Беларуси и России ближе коллективистские ценности. В белорусских и российских женских изданиях особое внимание уделяется вопросам семьи, истории, культурного наследия. Исходя из таблицы, преобладающими формами советов в белорусских и российских женских журналах являются совет-приказ, совет-наставление и совет-указание.

Далее, согласно шкале, следует показатель «маскулинности» и «феминности». Традиционно российский и белорусское общество можно отнести к женственному типу. Так, российский журнал «Домашний Очаг» активно взаимодействует со своими читателями. Большой популярностью пользуются многочисленные конкурсы и розыгрыши, участвовать в которых могут не только взрослые, но и дети.

Культура же США является мужественной. В американских женских журналах множество статей посвящено темам денег, карьеры, они учат женщин быть напористыми, стремиться к успеху и достижению поставленных целей несмотря ни на что. Поэтому вторым видом советов, преобладающих в американских изданиях для женщин, является совет-рецепт (21 %). Так, в женском журнале «Good Housekeeping» можно найти множество советов-рецептов о том, как сэкономить деньги. Например, «9 гениальных способов сэкономить деньги», «10 способов сэкономить деньги на покупках продуктов».

Четвертым параметром, согласно модели Хофстеде, является «избегание неопределенности» — неприятие риска и склонность к риску. Характеризует отношение к стабильности мера того, насколько члены общества чувствуют стресс при столкновении с новыми и непредвиденными ситуациями. Данное культурное измерение отражает готовность к переменам и инновациям.

Россияне и белорусы с подозрением относятся ко всему новому, они неохотно хотят менять свой привычный жизненный уклад. В белорусском журнале «Гаспадыня» есть рубрика «Наш дом». В ней содержатся различные советы по благоустройству дома. Но акцент делается не на приобретении новых вещей, а на создании предметов интерьера из различных старых тканей, одежды и других вещей, которые больше не нужны и не используются в домашнем хозяйстве.

Согласно таблице, процент использования советов-рецептов в американских, белорусских и российских женских журналах практически одинаков. Однако содержание советов-рецептов значительно разнится. Так, в американской женской прессе содержатся советы-рецепты по использованию передовых средств медицины, в то время как в белорусских и российских женских журналах чаще размещаются рецепты народной медицины.

ОСМЫСЛЕНИЕ КАТАСТРОФЫ ЕВРОПЕЙСКОГО ЕВРЕЙСТВА В ПРОТЕСТАНТИЗМЕ

Раввич Е. А., Белорусский государственный университет

Уничтожение европейского еврейства во время Второй мировой войны явилось беспрецедентным явлением во всей мировой истории. Осуществлению его, несомненно, способствовало то, что нацистская идеология изначально не была категорически отвергнута мировым сообществом, которое не предприняло никаких превентивных мер относительно тотального истребления евреев. Как светские власти, так и религиозные в большинстве своем не считали нужным оказывать поддержку евреям. Свою особую роль во время Холокоста сыграла Протестантская Церковь (различные ее ответвления), как на территории Германии, так и вне ее пределов.

Ошибочно считать историческое наследие христианства — антагонизм по отношению к иудаизму и евреям — достаточным основанием для нацистского геноцида. Однако нет сомнений в том, что многих немцев традиционные христианские настроения подготовили к тому, что травля евреев не вызвала протеста у населения. Превратные представления об иудаизме были широко распространены среди протестантов в донацистской Германии и практически никем не опровергались. Яростные антисемитские кампании только разожгли эту нетерпимость. Большинство немецких протестантов с воодушевлением встретили приход Гитлера к власти в 1933 г.

Несмотря на то, что в апреле 1933 г. ряд известных протестантов, включая барона фон Пехманна и профессора Зигмунда Шульце, призвали Церковь во имя гуманизма выразить протест против антиеврейских акций, протестантские лидеры не пожелали предпринять ничего такого, что могло бы вызвать сомнения в их преданности идее национального возрождения Германии или подозрения, что протестанты осуждают новый режим. В то же время немногочисленная группа пасторов, назвавшая себя «немецкими христианами», высказала свою приверженность делу нацистов. Их идеологическая платформа предусматривала изгнание всех пасторов и церковнослужителей еврейского происхождения.

Лишь горстка теологов-протестантов имели смелость напоминать о еврейских корнях христианства. Находились люди, которые ради милосердия и чаще всего риска жизнью спасали евреев от смерти, однако эти отдельные случаи сострадания лишь подчеркивали постыдное молчание Церкви. Это были единицы, чьи взгляды не находили поддержки. В 1941 г., когда все еврейское население Германии было насильно депортировано на Восток, главы Протестантских Церквей, наконец, поняли, что репрессии против евреев перешли все границы мер, которые, как объясняли нацисты, были вызваны необходимостью военного времени. Однако в 1945 г., когда дожившие до конца войны лидеры Протестантских Церквей выступили со знаменитой штутгартской «Декларацией вины», в которой признавались в слабости духа в борьбе со злом нацизма и призывали покаяться и начать жизнь с новой страницы, даже тогда они обошли молчанием судьбу евреев.

Протестанты в Европе и Северной Америке, в отличие от равнодушных немецких, громко заявили о неприятии нацизма и, в частности, порочной политики в отношении еврейского населения, которую Германия проводила с 1933 г. В Дании, например, четко организованное бегство датских евреев в Швецию было недвусмысленно поддержано Церковью, отвергавшей нацизм. В Норвегии в 1942 г. церковные деятели публично выступили в защиту евреев, хотя лишь половине последних удалось спастись. Однако в целом страх перед репрессивными мерами нацистов и тайной полиции был настолько велик, а сочувствие к евреям так слабо, что Церковь не имела возможности организовать более весомые акции протеста против нацистского плана целенаправленного геноцида. Протестантам в странах, находившихся в состоянии войны с Германией, — в Великобритании и США ничто не мешало выражать возмущение антисемитскими действиями нацистов. Церкви выступали с публичными протестами на протяжении всей войны. При всей искренности и эмоциональности их протестов против зверств нацистов, сами они были не в состоянии оказать достаточное давление на свои правительства, чтобы подтолкнуть их на практические меры по спасению евреев или разрешить въезд в свои страны большому числу иммигрантов.

Итак, шок, вызванный событиями Катастрофы, хоть и спустя время, но заставил ряд протестантских мыслителей поставить вопрос о пересмотре основ веры. На учредительной конференции в Амстердаме в 1948 г. Всемирный Совет Церквей принял резолюцию, резко осуждающую ан-

тисемитизм. На третьей всемирной конференции этого Совета в Нью-Дели в 1961 г. была принята дополнительная резолюция с рекомендацией отвергнуть идею коллективной вины евреев за распятие Иисуса. В 1964 г. декларации против антисемитизма приняли влиятельные протестантские организации: Национальный Совет Христианских Церквей США, Всемирная федерация лютеран, Протестантская Епископальная Церковь США и др. После Холокоста для большинства Протестантских Церквей антиеврейская направленность стала недопустимой. Таким образом, неспособность во время Второй мировой войны занять более решительную позицию в защите еврейского народа стала основой для самообвинений протестантов и привела к новым, хотя и запоздалым, попыткам переосмыслить драматические отношения между христианами и евреями.

АБГРУНТАВАННЕ ВЫКАРЫСТАННЯ ПАНЯЦЦА «МІФАЛАГЕМА ЖАНЧЫНЫ» У ДАСЛЕДАВАННІ КУЛЬТУРЫ

Урбан Г. І., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Міфалагічнае даследаванне непазбежна сутыкаецца з праблемай тэрміналогіі, азначэння тых феноменаў, якія ў найбольш адцягненым сэнсе можна назваць адзінкамі міфалагічнай сістэмы. У сучаснай гуманітарыстыцы назіраецца праблема адсутнасці агульнапрынятай тэрміналогіі ў дачыненні да міфалогіі. Усё тое поле міфалагічных значэнняў, якое можна суаднесці з жанчынай, жаночым, розныя аўтары называюць шэрагам абагуленых тэрмінаў: жаночыя персанажы, жаночыя вобразы або жаночы вобраз, архетып жанчыны, міфалагема жанчыны. І хаця зразумела, што ўсе пералічаныя тэрміны мусяць азначаць адну рэальнасць, яны маюць розныя сэнсавыя адценні, якія неабходна абумовіць.

Тэрмін «жаночыя персанажы» мае на ўвазе паасобныя міфалагічныя істоты. Пры гэтым сэнсавыя акцэнты могуць быць прастаўлены па-рознаму, у залежнасці ад навуковага (дысцыплінарнага) падыходу да вывучэння міфалогіі. Пры філалагічным падыходзе, у якім міфалогія разумеецца як сукупнасць старажытных літаратурных тэкстаў, жаночымі персанажамі называюцца дзеючыя асобы міфаў жаночага полу. У семіятычнай парадыгме, дзе міфалогія разглядаецца як знакавая сістэма, жаночымі персанажамі называюцца элементы персанажнага коду жаночага полу. У цэлым словазлучэнне «жаночыя персанажы» сэнсавы ненагружанае, не мае на ўвазе аніякага аналізу і абагульнення ўласна жаночых рыс.

Больш ёмістым і адцягненым паняццем з'яўляецца «міфалагічны вобраз». Яно азначае адлюстраванне рэальных чалавечых якасцяў у канкрэтным міфалагічным персанажы. Міфалогія пры гэтым разумеецца як метарэальнасць. Ступень абагульнення характэрных жаночых рыс можа адрознівацца, калі ідзе гаворка пра жаночыя вобразы (якія адпавядаюць канкрэтным персанажам з адрознымі рысамі) або адзіны жаночы вобраз (ён мусіць збіраць у сабе ўсё спецыфічна жаночае). Падкрэслім, што вобраз з'яўляецца адлюстраваннем рэальнасці, значыць, жаночы вобраз — гэта своеасаблівая квінтэсэнцыя рэальных жанчын, іх найбольш характэрных якасцяў.

Шырокаўжывальным з'яўляецца словазлучэнне «жаночыя архетыпы», або «архетып жанчыны», пад якім разумеюцца спрадвечныя і паўсюдныя жаночыя рысы ў сваёй цэласнасці і разнастайнасці. Выбітнай у гэтым плане з'яўляецца канцэпцыя жаночай псіхалогіі К. П. Эстэс, якая сфармулявала і ўсебакова прааналізавала архетып Дзікай / Спрадвечнай (Wild) Жанчыны. «З пазіцыі архетыпічнай псіхалогіі, а таксама з пункту гледжання традыцыйных казачнікаў, яна (Дзікая Жанчына. — Г. У.) ўяўляе з сябе жаночую душу. І ўсё ж яна — штосьці большае: гэта крыніца жаночасці. Яна — ўсё тое, што датычыць інстынктаў у бачным і нябачным светах, яна ёсць асновай». Тым не менш ужыванне такой прывабнай для міфалагічнага даследавання катэгорыі, як «жаночыя архетыпы», ускладняецца бытаваннем самога паняцця «архетыпы». Нягледзячы на тое, што найчасцей яно выкарыстоўваецца ў самым шырокім значэнні (як базавы першаэлемент культуры), у беларускім культуралагічным дыскурсе яно так ці інакш звязваецца з аналітычнай псіхалогіяй К. Г. Юнга, у якой мае прынцыпова іншае значэнне (псіхалагічная перададзідзенасць, якая фарміруе вобразы культуры). Такое звязванне патрабуе празмерных тлумачэнняў, залішніх у дадзеным даследаванні.

Тэрмін «міфалагема жанчыны» з'яўляецца, на нашу думку, найбольш ёмістым з названых вышэй і разам з тым сэнсавы нейтральным. Само слова «міфалагема» мае два значэнні. Па-першае, гэта устойлівая тэма ў міфах розных народаў, і ў гэтым значэнні яно сінанімічнае «архетыпу». Па-другое, міфалагема — гэта складаны элемент міфа, іншымі словамі — адзінка міфалагічнай сістэмы. Згодна з Г. А. Ціханавай, «міфалагема ў самым агульным выпадку — гэта любы значны для чалавека вобраз, які ён выкарыстоўвае для асэнсавання рэчаіснасці. Міфалагема жанчыны ў прыватнасці — гэта шырокі спектр вобразаў жанчыны, разгляд якіх дае пэўнае цэласнае ўяўленне аб жанчыне як аб з'яве быцця».

Такім чынам, выкарыстоўваючы ў даследаванні тэрмін «міфалагема жанчыны», мы пераследуем дзве мэты: па-першае, пазбегнуць двухсэнсоўных прачытанняў і ўнікаюць крытыкі ў ангажаванасці; па-другое, мець магчымасць аб'яднаць у адной катэгорыі разнастайныя жаночыя персанажы, а таксама жаночыя сімвалы, не рызыкуючы ўпасці ў лагічную супярэчнасць.

СТРАТЕГИЯ КРОССКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИТУАЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПАТТЕРНОВ (М. МИД)

Усовская Э. А., Белорусский государственный университет

Теоретические и полевые исследования представителей психологической антропологии (школы «Культура и личность») в течение длительного времени позволили проанализировать одну из важнейших проблем развития человеческой цивилизации и культуры второй половины XX в. — проблему сохранности и трансформации национальных культурных паттернов, т. е. базовых ценностно-смысловых и материальных структур, лежащих в основе национальных, этнических культур, и придающих им идентичность.

Изменение паттернов культуры вследствие технологической революции как культурологическая и антропологическая проблема находилась в поле зрения и американского ученого — Маргарет Мид. Так же, как и Дж. Хонигмана, Дж. Уайтинга и многих других, Мид интересовал вопрос о последствиях индустриализации и постиндустриализации в различных сферах культуры и общества, в том числе их влияние на психическое здоровье людей и модель их поведения, на сохранность уникальности их культур. Озабоченность изменениями традиционных культур привела М. Мид к необходимости выработки стратегии кросскультурных исследований и рекомендаций для ООН, данных еще в 1950-е гг. Ее предложения и выводы в отношении путей развития ряда стран и культур остаются по-прежнему актуальными.

Изучение культур Бирмы, Греции, Нигерии, индейцев Мексики и ряда других исходя из критерия отношения их носителей к самим себе, окружающему миру, так называемым чужим культурам, к изменениям технологического плана привели Мид к выводу о том, что они по-разному отвечают на вызовы цивилизационных индустриальных трансформаций. Это, в первую очередь, связано с готовностью данных культур осуществлять выбор в сторону изменений в экономике, социальных структурах, межличностных отношениях и т. д. Еще одним фактором является наличие тех групп и личностей, которые осознают необходимость перемен и способны их инициировать. Для одних культур новации становятся стимулом социально-экономического развития, повышают их статус в мировом культурном и политическом пространстве. Для других нововведения становятся губительными или не приносящими ощутимых результатов, а в некоторых ситуациях провоцируют этническую и религиозную разобщенность. Мид, как и представители психологической антропологии, пыталась найти ответы на столь сложные вопросы.

Вместе с возможностями улучшения жизни, повышения уровня и доступности образования, здравоохранения, решением проблемы голода, эпидемий проникновение новаций приносит и ряд проблем. М. Мид полагает, что технологические новации порождают сложности у носителей культуры в адаптации к ним. Неизбежными становятся и конфликты между привычной моделью поведения и мышления и требованиями, которые предъявляют новые жизненные стандарты. Необходимо помнить, что не только структура хозяйства, быт, социальная структура подвергаются изменениям, но и язык, так называемый лингвистический капитал, являющийся в определенной степени репрезентатором культуры, мышления людей и их отношения к окружающему миру, перестает соответствовать новым знакам-понятиям. Собственно, и ментальное, психическое здоровье людей, как указывает Мид, может подвергнуться опасности.

В связи с этим намеренное введение новшеств может настолько радикально изменить конфигурацию культуры, что она утратит самобытность, а процессы аккультурации по сути окажутся ассимиляцией. Поэтому, согласно Мид, экстраполяция или заимствование результатов научно-технической революции должны быть согласованы с паттернами культуры тех или иных этносов и наций. Для того, чтобы технические заимствования стали фактором позитивного развития культур с преимущественно традиционным жизненным укладом, необходимо изучить их основания, этос, а также возможные последствия их трансформации. При этом необходимо помнить, что перенос оценок и ценностно-ментальных установок культуры, к которой принадлежит исследователь, на изучаемую культуру не совместим с более или менее объективными исследовательскими результатами и выводами. Кросскультурные исследования должны проводиться исходя из позиции познания «чужой» культуры, исходя из нее самой. Они должны касаться практически всех сторон жизни этнофоров, поскольку изменение или ликвидация одного из элементов культуры может привести к социальной дезинтеграции и деградации. Изменение смысла ключевых культурных паттернов при отсутствии новых или их неприятии приводит к поведенческой дезориентации членов общества. Предварительные кросскультурные исследования помогут выявить, какие стороны жизни людей и этнической культуры в целом в наименьшей степени подвергнутся негативной трансформации.

Стратегия сравнительного изучения культур способствует не только определению их уникальных паттернов и возможности установления партнерства и сотрудничества, но и позволяет обнаружить сходство между ними, что открывает перспективу прогнозирования последствий влияния индустриальных и информационных новшеств на них.

РЕДУПЛИКАЦИЯ В НАЗВАНИЯХ БЛЮД И НАИМЕНОВАНИЯХ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ

Шульга Н. В., Белорусский государственный педагогический университет

Целью настоящей статьи является рассмотрение редупликативных образований (РО), обозначающих кулинарные термины или являющихся названиями продуктов питания, производимых на территории СНГ. Материалом исследования послужили лексические единицы, собранные методом сплошной выборки из следующих источников: 1) словарь-справочник В. В. Похлебкина «О кулинарии от А до Я»; 2) универсальная интернет-энциклопедия «Википедия»; 3) поисковая система Google.

При этом в качестве РО признавались сложные слова, состоящие из двух компонентов, имеющих определенную фономорфологическую структуру, которая кладется в основу подразделения данных образований на следующие структурные подтипы: 1) чистые РО — включают в свой состав компоненты без фонетических изменений (агар-агар — растительный заменитель желатина); 2) аблаутивные РО — состоят из компонентов с чередующейся гласной в корне («Тик-так» — разноцветное драже, производимое на крупнейшей кондитерской фабрике «Коммунарка»); 3) рифмованные РО — состоят из компонентов с чередующимися начальными согласными (зефир «Чоко-поко»). Рассмотрим каждую из данных структурных групп подробнее.

1. Чистые РО включают в свой состав наибольшее количество экзотических названий блюд, являющихся интернационализмами. Например: мели-мели — базарное, торговое и бытовое название густого сиропа, сваренного из айвового, реже дынного сока с сахаром и напоминающего внешним видом мед. Термин употреблялся в основном до Второй мировой войны на территории стран, образовавшихся из бывшей Османской империи или граничивших с нею.

Михи-михи — старое название прохладительных напитков, предлагаемых мелкими разносчиками на улицах крупных испанских городов. Михи-михи преимущественно состоят из холодной ключевой воды, смешанной с небольшим количеством апельсинового сока или соков других цитрусовых, с добавкой цедры, местного красного вина и небольшого количества сахара.

Фу-фу (фуфу) — традиционное блюдо народов Западной и Центральной Африки (особенно популярно в Гане и Нигерии). Представляет собой жидкую пасту или кашу, которую готовят из толченой кассавы, ямса, бананов, батата, маиса или риса с добавлением различных специй (окры или томатных соусов). Употребляется фу-фу следующим образом: из нее формируются шарики, которые проглатываются не разжевывая.

Обладают чистой редупликативной структурой и многие названия продовольственных товаров, а именно:

- различные виды сладостей: ирис «Брысь-брысь», «Кис-кис», карамель «Га-га-га», «Гуси-гуси», «Бон-бон», «Му-му» (пожалуй, один из самых популярных видов конфет, которые производят и в Бородино, и в Ставрополе, и в Самаре), «Проказница Му-Му», железные конфеты «Жу-Жу», шоколадные конфеты «Шоко-шоко» «Коко-коко», «Сим-сим», мармелад «Фру-фру», мороженое «Чи-чи»;

- пюре, соки и нектары: «Агу-агу» (детское питание), «Да-Да» (одна из самых известных торговых марок в Казахстане);

- мясные изделия: консервы «Ням-ням», свиные шкварки «Наф-наф».

2. Аблаутивные РО в нашей выборке являются лишь наименованиями драже «Тик-так» и трех видов шоколадных конфет: «Бим-Бом», «Тип-топ» и «Чунга-чанга».

3. Рифмованные РО встречаются как в наименованиях блюд, так и названиях товаров. Например, тутти-фрутти — принятый в международной ресторанной кухне итальянский термин для обозначения какого-нибудь сборного блюда, представляющего собой полный набор разных пищевых продуктов, относящихся, однако, к одному типу: скажем, полный набор морских продуктов — крабов, креветок, мидий, кальмаров и пр.; салат из различных фруктов — ананасов, персиков, абрикосов, черешен, вишен, слив, или салат из ягод — земляники, малины, клубники и т. д.

Рифмованными редупликативами являются также названия следующих брендов:

- сладости: мармелад «Тутти-Фрутти», вафли/карамель/шоколад «Гоголь-моголь», конфеты, глазированные шоколадной глазурью «Карабас-барабас», «Буги-Вуги»;

- водка «Тары-бары»;

- вареники/клецки/пельмени «Эники-Беники».

В целом в результате проведенного анализа мы пришли к выводу о том, что основная масса редупликативных по структуре названий блюд представляет собой разного типа экзотизмы — войдя в литературный язык, они в большинстве своем остаются на периферии лексики, в ее пассивном запасе.

В свою очередь, использование РО в качестве торговых марок видится вполне закономерным. Не секрет, что название товара представляет собой мощнейшее маркетинговое оружие в конкурентной борьбе за потребителя (как корабль назовешь, так он и поплывет). Обладая ярко выраженной эмоциональной окрашенностью, звучностью и краткостью, РО довольно часто используются в качестве наименований продукции, особенно детской.

Научное издание

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ
І ПРАФЕСІЙНА АРЫЕНТАВАНАЕ
НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ**

Материалы V Международной научной конференции,
посвященной 90-летию образования
Белорусского государственного университета
Минск, 28 октября 2011 г.

Ответственный за выпуск *Т. Е. Янчук*

Подписано в печать 08.12.2011. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 11,16. Уч.-изд. л. 17,2.
Тираж 150 экз. Заказ 677.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
ЛИ № 02330/0494361 от 16.03.2009.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика
в республиканском унитарном предприятии
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
ЛП № 02330/0494178 от 03.04.2009.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.