

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

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

**Материалы
III Международной научной конференции,
посвященной 88-летию образования
Белорусского государственного университета**

Минск, 30 октября 2009 г.

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

**Матэрыялы
III Міжнароднай навуковай канферэнцыі,
прысвечанай 88-годдзю заснавання
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта**

Мінск, 30 кастрычніка 2009 г.

**Минск
«Тесей»
2009**

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

Редакционная коллегия:
доктор исторических наук *В. Г. Шадурский*
кандидат исторических наук *А. В. Русакович*
кандидат педагогических наук *М. Ф. Арсентьева*
кандидат педагогических наук *О. В. Васильева*
кандидат филологических наук *С. А. Дубинко*
кандидат филологических наук *В. И. Дублянский*
кандидат филологических наук *И. Н. Ивашкевич*
кандидат филологических наук *Т. В. Караичева*
кандидат педагогических наук *О. И. Моисеенко*
кандидат филологических наук *Г. В. Синило*
кандидат филологических наук *А. Г. Торжок*

М43

Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы III Междунар. науч. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2009 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. — Минск : Тесей, 2009. — 302 с.

ISBN 978-985-463-360-2.

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.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

УДК 378.016:81'243(082)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-463-360-2

© БГУ, 2009
© Оформление. ООО «Тесей», 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Ухванова-Шмыгова И. Ф.</i> Межкультурное общение, профессионально ориентированное общение, аналитические практики: точки соприкосновения в контексте обучения иноязычному общению	11
--	----

СЕКЦИЯ 1

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

<i>Абраменко В. В.</i> Деловые культуры в международных экономических организациях (на примере МВФ)	14
<i>Берастойскі А. В.</i> Эвалюцыя зместу палітычнай тэрміналогіі Беларусі пачатку ХХ – пачатку ХХІ стст. у кантэксце агульнаасветных змен	15
<i>Василевская Т. Е., Тамарина А. С.</i> Межкультурная коммуникация, коммуникативные особенности и специфика делового общения	17
<i>Гладко М. А.</i> Экспрессивные синтаксические средства в рамках эмоциональных апелляций в адвокатском дискурсе Беларуси и США	19
<i>Данилюк Е. И.</i> К вопросу о формировании межкультурной компетенции студентов в современной образовательной ситуации	21
<i>Дубинко С. А.</i> Коммуникативная компетенция в выборе стратегий и тактик речевого поведения	23
<i>Задворная Е. Г.</i> Переключение языковых кодов в различных коммуникативных ситуациях (на материале белорусского и русского языков) ...	24
<i>Звонак Н. П., Суравлева О. С.</i> Концепт <i>Родина</i> в американской и белорусской культурных картинах мира	26
<i>Коршук Е. В.</i> К проблеме обучения эффективной письменной коммуникации на иностранном языке	28
<i>Красовский С. И.</i> Роль межкультурного общения в обучении русскому языку как иностранному	30
<i>Лаптева Н. Е.</i> Содержание социокультурной компетенции для подготовки студентов неязыковых вузов к межкультурной коммуникации ...	32
<i>Левонюк Л. Е.</i> Путь к эффективной межкультурной коммуникации	33
<i>Лопато Л. В., Платицина Т. В.</i> Формирование профессионально-коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам ...	35
<i>Николаюк Н. Н.</i> Способы передачи культурозначимой информации в медиа-текстах	36
<i>Пасовец И. И.</i> Грамматический аспект выражения апеллятивной функции в немецком тексте	38
<i>Пристром Е. С.</i> Художественный текст как инструмент межкультурной коммуникации	40
<i>Растишевская Е. В.</i> О явлении коммуникативного конфликта	42
<i>Романенко М. А.</i> Об объектах и субъектах диалога культур	43
<i>Савич Е. В.</i> Дискурс-теория как элемент учебной программы по межкультурной коммуникации	45

<i>Сивенкова М. А.</i> Коммуникативные функции аплодисментов в русскоязычных парламентских дебатах	47
<i>Стахнова О. В.</i> О возможности анализа фатических речевых актов на основании эпидигматической концепции Д. Н. Шмелёва	49
<i>Тарасевич Н. А.</i> Ментально-лингвистическая адекватность восприятия ...	51
<i>Федоренко О. Н.</i> О некоторых тенденциях употребления местоимений «ты» и «вы» при обращении в современном французском языке	53
<i>Шустова С. В., Ошева Е. А.</i> Межкультурная восприимчивость в процессе профессионального самоопределения	55
<i>Щербина И. В.</i> Проблемы межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков	57
<i>Ядченко Е. И.</i> Методика дискурс-портретирования в исследовании дискурса современной молодежи (на материале интервью и эссе респондентов из Беларуси и Германии)	58

СЕКЦИЯ 2 ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>Ван Цинфэн.</i> Классификация счетных знаков в китайском языке	61
<i>Ивашкевич И. Н.</i> О роли метафоры в категоризации восприятия, мышления и языка (на материале современного английского языка)	63
<i>Зозуля О. Л.</i> Лексическая категория как один из типов языкового знания	64
<i>Карасёва К. В.</i> Базовые элементы китайской иероглифической письменности	66
<i>Крапицкая Н. А.</i> Атрибутивная и предикативная поссесивность	68
<i>Ковальчук С. И.</i> Трансформационный потенциал глагола с семантическим значением «управлять»	70
<i>Нестерук Е. А.</i> Пословицы — путь к изучению языка	71
<i>Торжок А. Г., Денисова Г. Г.</i> К вопросу о методике представления видо-временной системы английского глагола	73
<i>Хатеф Хаги Таране.</i> Факты русско-персидской речевой интерференции в методике преподавания персидского языка	75

СЕКЦИЯ 3 ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Артёмова О. А.</i> Английские глаголы положения в пространстве <i>to stand, to lie</i> и их корреляты в русском языке	77
<i>Белицкая Е. А., Корзун И. Н.</i> Терминологические словари как компонент стандартного компьютерного обеспечения	78
<i>Брагарник О. С.</i> Специфика рекламного девиза (слогана) и его перевод на русский язык	79
<i>Воробьёва Т. А.</i> Особенности перевода английских пословиц и поговорок (на материале сборника новелл «Истории в пословицах» Л. М. Олкотт)	81
<i>Дубинко С. А.</i> Межъязыковая интерференция и буквализм в переводе ...	83

<i>Занковец О. В.</i> Гендерные различия при переводе художественных текстов ...	85
<i>Занковец О. В., Матылищкая А.</i> Проблемы когнитивного диссонанса при переводе поэтических текстов	87
<i>Заранская М. С.</i> Перевод — творческий процесс сопоставления языков	90
<i>Казанкова Е. А.</i> Изолированные реплики как одно из проявлений редукации коммуникации в современной прозе (на материале белорусских, русских и немецких повестей)	91
<i>Караичева Т. В.</i> Определение переводческого эквивалента и языковая системность	93
<i>Кириллова Т. Д.</i> Исторические соответствия при художественном переводе ...	94
<i>Кавалёва И. Я.</i> Способы перекладу складаных слоў на нямецкую мову (на матэрыяле аповесці У. Караткевіча «Дзікае паляванне караля Стаха») ...	96
<i>Колесникович Л. И.</i> Проблемы перевода фразеологических единиц в деловом английском	97
<i>Кудревич М. А.</i> К вопросу о переводах	99
<i>Масловская Л. Ю.</i> Английские и французские кальки в современном русском языке	99
<i>Махонина О. И.</i> Проблемы обучения переводу в неязыковом вузе	101
<i>Туцци Т. І.</i> Іза- і аламарфізм сінтаксічных сродкаў выяўлення інтэнсіўнасці прыметы ў англійскай і беларускай мовах	103
<i>Широкова Е. А.</i> Социокультурные аспекты перевода (на примере произведений Л. Кэрролла)	105

СЕКЦИЯ 4 ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Концепции (методы) преподавания иностранных языков	108
<i>Бартош В. С., Шарутич Т. С.</i> Тест и результативность образования	109
<i>Дзятчык М. І.</i> Выкарыстанне паралельнага французска-беларускага перакладу як спосаб асэнсавання тыпалагічных асаблівасцей абедзвюх моў: асобныя выпадкі ўжывання і перакладу канструкцыі $N_{dat} + V_{inf}$	111
<i>Дубинко С. А., Михасенко Г. В., Назарова Г. П.</i> Учебно-методический комплекс в организации процесса обучения иностранному языку	113
<i>Дублянский В. И., Дублянская В. А.</i> Знание и чувство языка	114
<i>Зудова С. А.</i> Структурный анализ вербализованных постсоветских реалий (на материале английского языка)	115
<i>Ельсукова Н. А.</i> Основные направления обучения лингвистическому анализу типичных синтаксических ошибок при оформлении деловых писем	117
<i>Иванова О. В., Петрова И. В.</i> Роль стратегии бизнес-коммуникации при обучении студентов экономического вуза иностранному языку ...	119
<i>Карелин С. В., Цыбульская Н. А.</i> Интернет-ресурсы в учебном процессе ...	120
<i>Михальчук И. В.</i> Роль мотивации в достижении коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка студентами неязыкового вуза ...	121
<i>Панькова А. В.</i> Необходимость изучения проблемы аффиксоидного словообразования в японском языке	123

<i>Романович Р. Г., Денисова Г. Г., Антонович Н. Ю.</i> Использование видео и субтитров для пополнения словарного запаса студентов	125
<i>Семенчиков В. В.</i> О работе с паронимами в курсе РКИ	127
<i>Ситникова Т. В.</i> Отражение современных достижений лингвистической науки в обучении аналитическому чтению	129
<i>Шарунич Т. С., Бартош В. С.</i> Индивидуализация процесса обучения и вопросы технологии формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов	131
<i>Шишкова Т. Н.</i> Внутренние механизмы развития разговорной речи испанского языка	132
<i>Яковлева Л. П.</i> Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на основе лингводидактических принципов	135

СЕКЦИЯ 5 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Суггестопедический подход к обучению иностранным языкам	137
<i>Бахун Т. П., Гребенок В. И.</i> Синонимия фразеологических единиц	139
<i>Грибовская И. В., Шуплецова С. А.</i> Культурологическая адаптация и коммуникативный подход в обучении иностранным языкам	141
<i>Давыдова С. А.</i> Коллаж как один из приемов обучения иностранным языкам	142
<i>Давыдова С. А., Шкрабо О. Н.</i> Ролевая игра на занятиях по иностранному языку	144
<i>Дрозд А. Ф., Малькова С. Ф., Морева Л. А.</i> Использование аутентичных видеоматериалов для формирования социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза	146
<i>Изотова Л. А.</i> Этнокультурный компонент в содержании образования в контексте преподавания иностранных языков	147
<i>Ильичёва И. Л., Стрижевич Е. Н.</i> Использование медиа-текстов в процессе обучения иностранному языку в вузе	149
<i>Калилец Л. М.</i> Социокультурный подход в преподавании английского языка	150
<i>Кожарина Т. В.</i> Лексика топо- и этнонимического характера в преподавании иностранного языка (на материале французской топо- и этнонимической фразеологии)	152
<i>Круглик Н. А.</i> Культурологический аспект курса «Латинский язык» в юридическом вузе	154
<i>Люкс Л. М.</i> Интенсификация обучения иностранному языку: ролевая игра	155
<i>Мазурук Т. А.</i> Аспекты социальной перцепции, способствующие продуктивности межкультурного общения	157
<i>Савинова А. И.</i> О психолингвистическом подходе к изучению текста ...	158
<i>Салущева Ж. И., Бокун О. А., Корабельникова И. И.</i> Фразеологизмы как одно из наиболее ярких проявлений культурной специфики языка	160

<i>Селюжицкая Л. Н.</i> Социокультурный подход в обучении иностранному языку в контексте диалога культур	161
<i>Туркина О. А.</i> Проблемы формирования картины мира, характерной для страны изучаемого языка, у студентов при обучении иностранному языку	163
<i>Фоменок Е. Г.</i> Изучение иностранного языка как средства межкультурной коммуникации	165
<i>Шевцова В. А.</i> Социолингвистический аспект немецких фразеологизмов в преподавании иностранного языка	167
<i>Шкрабо О. Н.</i> Метод проектов в обучении иностранному языку	169
<i>Юнаш М. В.</i> Формирование социокультурной компетенции	170

СЕКЦИЯ 6 ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Подсекция 1

<i>Андреева Л. Г., Чернецкая Н. И.</i> Влияние мирового экономического кризиса на процесс обучения <i>ESP</i> студентов экономических специальностей	173
<i>Блинкова Л. М., Долгова А. О.</i> Компьютерное тестирование по английскому языку для студентов-заочников: преимущества и недостатки	174
<i>Василина В. Н.</i> Использование ролевых игр для активизации обучения иностранному языку	176
<i>Воскресенская А. А.</i> Выделение диагностических параметров оценивания учебно-познавательной деятельности студентов в системе контроля и оценки результатов по иностранному языку в неязыковом вузе	178
<i>Грекова Н. В.</i> Роль компьютера в современной коммуникативной технологии преподавания иностранных языков	180
<i>Гирина А. Ч.</i> Анализ казусов как эффективный метод развития иноязычной профессиональной компетенции студентов	181
<i>Гриневич Е. В.</i> Развитие критического мышления на материале домашнего чтения	183
<i>Демидова О. В.</i> Исследование и применение концепции стилей учения: межкультурный аспект	185
<i>Долидович О. В.</i> О роли фильмов в процессе преподавания иностранного языка и формирования коммуникативной компетенции студентов	187
<i>Зеленовская А. В.</i> Возможности компьютерных телекоммуникаций для формирования межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам	189
<i>Жмудиков М. С.</i> Условия эффективности применения технических средств обучения	190
<i>Кривко И. В.</i> Актуальность использования европейского языкового «портфеля» в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам	192
<i>Лапунова О. В.</i> Аудиовизуальные средства обучения в преподавании иностранных языков	195

<i>Лавникевич Н. С.</i> Комплексный подход в интенсивном обучении	196
<i>Лаврущик В. Н.</i> Роль электронных средств обучения в процессе изучения иностранного языка (использование Интернет-ресурсов)	198
<i>Литвиненко О. Л.</i> Интерактивные методы обучения в процессе преподавания иностранного языка	200
<i>Лобач Л. Н.</i> Модульная технология обучения иностранному языку	202

Подсекция 2

<i>Мархасёв И. Р., Зайцева В. А.</i> Развитие критического мышления в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущего переводчика	204
<i>Минченя С. А.</i> Технология формирования критического мышления для развития мыслительных компетенций студентов	205
<i>Моисеенко О. И., Василевич Н. И.</i> Новые технологии в обучении иностранному языку для профессионального общения	207
<i>Наталевич О. Г.</i> Технология педагогических мастерских в области гуманитарного знания	209
<i>Первалова А. Е.</i> Использование компьютеров в обучении иностранным языкам	211
<i>Приходько Т. М.</i> Проектный метод при обучении иностранным языкам ...	212
<i>Радецкий Е. Н.</i> Моделирование телевизионных викторин на занятиях по иностранному языку с помощью программного обеспечения	214
<i>Родион С. К., Болушевская И. Н.</i> К вопросу о методике преподавания бизнес-коммуникации в вузе экономического профиля	216
<i>Сергиевич Е. К.</i> Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: <i>DVD</i> как средство обучения аудированию	217
<i>Тарасевич Е. В.</i> Использование веб-квестов при организации самостоятельной работы учащихся в обучении иностранным языкам	219
<i>Трофименко С. А.</i> Использование современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку	221
<i>Филимончик О. Н.</i> Презентация <i>PowerPoint</i> при обучении иностранному языку	222
<i>Харченко Е. А., Тамарина А. С.</i> О формировании навыков делового общения у студентов-экономистов	224
<i>Храмович Ю. Н.</i> Использование мультимедиа в обучении иностранному языку	226
<i>Цирко Е. И.</i> К вопросу о роли и использовании информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку: метод проектов	228
<i>Черногузов А. В., Судакова Ю. И.</i> Улучшение качества обучения с использованием новых форм работы за счет использования компьютерных технологий	230
<i>Швайба О. Г.</i> Применение компьютерных технологий для организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку	231
<i>Ядрищенская С. В.</i> Основные педагогические технологии преподавания иностранных языков в неязыковых вузах на современном этапе	233

СЕКЦИЯ 7
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Алонцева Н. В., Ермошин Ю. А.</i> Использование иностранного языка в работе с юридическими документами	235
<i>Васильева О. В.</i> Проблемы обучения терминологии в сфере международных отношений	236
<i>Вириши Н. И.</i> Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам	238
<i>Ермалович И. А.</i> Место и роль игровых методов в учебном процессе в высшей школе	240
<i>Зинченко Я. Р.</i> Каузально-генетическое моделирование текста в аспекте обучения общественно-политической коммуникации на иностранном языке	242
<i>Капустина Т. В.</i> Использование страноведческого комментария в обучении иностранному языку	243
<i>Киракосян М. Ж.</i> Принцип построения учебного пособия по русскому языку для студентов нефилологического профиля	245
<i>Ковалев Д. А.</i> Особенности преподавания французского языка как второго иностранного	247
<i>Котенкова Т. М.</i> Компетентностный подход в организации профессионально ориентированного обучения студентов юридических специальностей	248
<i>Козик П. Я., Павлович Т. С.</i> Обучение профессиональной лексике	250
<i>Лушинская О. В.</i> Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу	252
<i>Макарова Е. В.</i> К вопросу о реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам	254
<i>Рудая С. Н., Сокеркина О. В.</i> Структура учения и некоторые условия адаптации студентов	255
<i>Хацкевич И. В.</i> Использование интерактивных методов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов ...	257
<i>Холодинская И. И.</i> Формирование мотивации у студентов неязыковых вузов при обучении иностранным языкам	259
<i>Шабан О. П.</i> Лингвистический анализ текста как один из элементов обучения немецкому языку	260
<i>Шкурская Н. М.</i> Психолингвистика и ее связь с антонимией	262

СЕКЦИЯ 8
МИРОВАЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРЫ:
ДИНАМИКА, ТИПОЛОГИЯ

<i>Абрамов С. М.</i> Место и функции языка иврит в системе учебных дисциплин в подготовке специалиста-культуролога	265
--	-----

<i>Амосова Т. В.</i> Расхождение во взглядах западных и отечественных экспертов в понимании лингвистического капитала	266
<i>Борейко Н. А.</i> «Духовная ситуация времени»: власть массы (концепция К. Ясперса)	269
<i>Борисевич Е. В.</i> Некоторые особенности оформления маргинального комментария в Радзивилловской Библии	270
<i>Воронович И. Н.</i> Проблема типологии культуры в концепции М. К. Петрова	272
<i>Кобрина Е. М.</i> Роль выходцев из Беларуси в возрождении языка иврит	274
<i>Лебедев С. Ю.</i> «Писатель — автор — образ автора»: разграничение терминов	275
<i>Лень Ю. А.</i> Эмпатия и ирония как основные концепты постмодернистской чувствительности	277
<i>Лішчык І. У.</i> Культурна-адраджэнцкая пазіцыя М. Гарэцкага на пачатку XX ст.	279
<i>Лявонава П. І.</i> Пра некаторыя крытэрыі адбору зместу па дысцыпліне «Аналіз мастацкага тэксту»	280
<i>Максимова Н. А.</i> Методика преподавания культурологии в вузе и решение задач духовного совершенствования личности	282
<i>Мананкова А. А.</i> Модернист до модернизма: новаторский характер творчества Дж. Донна	283
<i>Раввич Е. А.</i> Антисемитский миф как пролог Холокоста	285
<i>Симакова А. А.</i> Тема Холокоста в поэзии Е. Евтушенко	287
<i>Синило Г. В.</i> Синтез культур в позднем творчестве Ф. Гёльдерлина	290
<i>Супранкова Т. С.</i> Фаўсціянскія матывы ў творчасці Я. Баршчэўскага ...	292
<i>Усовская Э. А.</i> Интерпретация Ж. Бодрийяром культуры постмодерна ...	294
<i>Чикалова И. Р.</i> « <i>Roe v. Wade</i> »: решение Верховного Суда США и поляризация политических партий	296
<i>Шода М. Ю.</i> Міфалагічныя прастора і час у рамане Вольгі Такарчук «Правек і іншыя часы»	298

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБЩЕНИЕ, АНАЛИТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Ухванова-Шмыгова И. Ф., Белорусский государственный университет

Межкультурное общение — это коммуникация, т. е. взаимодействие коммуникантов, а значит дискурс коммуникантов, в котором различие между их ожиданиями от коммуникативного акта связано с различиями культур. Причем, когда мы говорим межкультурное общение — это не обязательно международное общение. Это и общение между мужчинами и женщинами, между молодым и зрелым человеком, между людьми с различным уровнем образования, различным опытом взаимодействия и даже различными специальностями. Так, межкультурным общением является и общение между ученым и администратором, между любителями рока и джаза, между методистами, отстаивающими знаниевую парадигму в обучении и теми, кто считает необходимым ограничиться (при малом количестве часов в неязыковом вузе) исключительно формированием ключевых навыков иноязычного говорения, чтения, письма и аудирования; это также и общение между лингвистами, для которых данная наука в ее синхронном прочтении есть совокупность таких дисциплин как лексикология, грамматика, синтаксис и стилистика и теми, для кого лингвистика вышла в макротекст и общее дискурсное пространство, а значит, включила в себя ряд других предметов, как например, «дискурс-теорию» и «межкультурное общение». Ярким примером межкультурного общения может быть и общение между группами ученых, работающих в количественной и качественной парадигмах. Так, для одних выборка будет репрезентативной только в том случае, если будет выбрано определенное количество случаев, когда для других вполне достаточно исследование одного случая и они уже могут делать выводы типологического свойства.

Профессиональное или профессионально ориентированное общение — это коммуникация, т. е. взаимодействие коммуникантов, а значит дискурс, в фокусе внимания которого — профиль специальности коммуниканта, его профессия. Такое общение как бы не имеет границ, языковых рамок. Ученый-ядерщик—белорус поймет ученого-ядерщика—американца, поляка, француза гораздо скорее, чем представителя иной специальности, даже если их владение языком общения не совершенно. (Оговоримся, что при этом также необходимо, чтобы и их уровень владения своей специальностью был приблизительно одинаковым.) Но все же и при общении профессионалов одного круга, но воспитанных и обученных в разных языковых культурах есть свои нюансы.

Содержание обучения иноязычному общению сегодня включает в свою программу элементы как межкультурной, так и профессионально ориентированной коммуникации. Однако просто дать знание о моделях эффективного общения с учетом ситуации общения, как и дать знание об опре-

деленном наборе таких ситуаций не означает обучить студента эффективно взаимодействовать с реальной или потенциальной аудиторией. Набор ситуаций открыт, задачи общения усложняются, ибо общение несет в себе в качестве целевой установки решение не одной, а целого ряда проблем, причем значимость составляющих может варьироваться, вплоть до противоположной — сегодня в этой ситуации важно одно, а завтра это уже совсем не важно, в одной ситуации общения на первый план выдвигается одно, а завтра оно работает только в паре с другими составляющими. Как же научить студента уметь быстро реагировать на ситуацию общения, принимать оптимальные решения в той или иной коммуникативной среде?

Мы предлагаем преподавателям иностранного языка обратить особое внимание на такие технологии обучения иностранному языку (иноязычному общению), которые несут в себе аналитические практики. Иначе говоря, уйти от обучения количеству и остановиться на вопросах качества. И учить аналитическим практикам надо не от случая к случаю, а последовательно и глубоко. Тогда наши выпускники в межкультурном общении будут достойны и нашей страны и нашего образования?

Обучение студентов аналитическим практикам — это вопрос о формировании у них интеллектуальной компетенции, такой компетенции, которая является непосредственной составляющей дискурсной (или коммуникативной) компетенции. Прошу обратить внимание — не дискурсивной компетенции, а дискурсной — первый термин уже занят и обозначает навыки и умения порождения и восприятия целостного текста в контексте с учетом так называемых *максим Грайса*, за которыми стоят простые правила вежливости, необходимые для общения. (Но тут одной вежливостью, как видно, не обойдешься).

Дискурсная компетенция — это компетенция вхождения в коммуникацию, в дискурс, т. е. не только в предмет общения (с учетом того, какое содержание в него вкладывают общающиеся — и говорящий и слушающий), но и в ситуацию общения (с учетом понимания и себя и аудитории, и устанавливающихся отношений с аудиторией). Дискурсная компетенция — это развитие идеи коммуникативной компетенции от идеи обмена текстами до идеи вхождения в дискурсы, в саму реальность общения, в мир. Осознание значимости этой позиции и породило идею написания учебного модуля, который бы вводил студента в тот или иной «мир», давал представления о нем, знания и, наконец, умения взаимодействовать в этом мире, практики взаимодействия; который бы подсказал студенту какие шаги необходимо предпринять, чтобы «коммуникативно вписаться» в него. Если студент подготовит себя к одному такому «миру», то сможет потом выйти и на другие. Таким первым миром для студента становится мир университета, включая его структуру, иерархию, систему и даже линию взаимодействия (с чего начать свое знакомство, как увидеть его перспективу). Так и родилось наше учебное пособие совместно с моей коллегой — доктором Вильнюсского университета Еленой Михайловной Бразаускене.

Название нашего учебного пособия — «Я студент университета: мой новый мир». В настоящее время оно проходит апробацию на первом курсе ряда факультетов наших университетов и планируется к публикации до начала нового учебного года. Его пафос — научить студента учиться. В это

учебное пособие мы включили такие аналитические практики, которые объединяют в себе потребности всех трех направлений предмета «иностранный язык», а именно: «общий иностранный», «иностранный для профессиональных целей», «иностранный для академических целей». Среди этих практик — выбор и реализация в коммуникативном процессе таких форм логического мышления, как *абдукция*, *индукция*, *дедукция*; обучение построению и активному применению для порождения речи *словарных и семантических карт*; обучение реконструкции разного рода содержания текстов с опорой на построение *когнитивных карт текстов* (оптимально составленных «шпаргалок» для лучшего запоминания материала и его воспроизведения). Мы также знакомим студентов с приемами аналитического мышления в стиле *6 шляп Боно* (выбор каждой из них настраивает студента на понимание того, что есть мышление с опорой на факт, на его интерпретацию, на отношение к факту, на конструктивное или, наоборот, скептическое отношение, на синтез разных типов мышления). Наконец, в поле внимания учебного пособия — приемы *критического и исследовательского* мышления.

Мы полагаем, что с опорой на это учебное пособие уже на первом курсе у нас появляется реальная возможность расширить кругозор студента, открыть ему перспективу его возможностей в будущем, показать, что университет — это не просто вуз, а «вунз», (т. е. высшее учебное и научное заведение), что университет — это не просто здания и люди, но и сообщество людей. Это сообщество, у которого есть общие ценности (университетские ценности), цели, даже миссия, общие вершины, но и проблемы, решению которых следует учиться и можно научиться. Только надо знать, как именно, равно как то, как понимать суть предпринимаемых шагов. Философию такого обучения мы прописываем в книге для учителя.

Добавим также, что сами вышеназванные аналитические практики не являются чем-то новым. Новым является, *во-первых*, поиск формы их реализации в студенческой аудитории, *во-вторых*, их включение в аппарат первокурсника с последующим закреплением с помощью определенной системы заданий и, *в-третьих*, их применение в контексте межкультурных, интердисциплинарных дискурсов и в ситуациях сопоставления и противопоставления, анализа и синтеза. Как мы полагаем, это и должно дать результат, а именно: сформировать дискурсную, а тем самым и когнитивную (методическую) компетенции будущего выпускника университета.

СЕКЦИЯ 1 ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

ДЕЛОВЫЕ КУЛЬТУРЫ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (на примере МВФ)

Абраменко В. В., Белорусский государственный экономический университет

Деловая культура в рамках международного экономического сотрудничества на примере международной организации подразумевает корректное отношение к странам со стороны международных организаций. Корректное отношение заключается в учете национальных интересов, культурных особенностей определенных стран, проявляющихся при ведении хозяйственной деятельности, в скорости и методах принятия решений, в выборе способов и стратегий устранения экономических проблем. Поэтому изучение важности существования деловых культур в международных организациях (на примере МВФ) является актуальным для достижения равномерного развития экономик различных стран.

Под деловой культурой следует понимать совокупность ценностей и норм, регулирующие поведение и деятельность субъектов международного бизнеса в процессе деловой активности: при переговорах и заключении сделок, выполнении договорных обязательств, при организации деятельности людей, в деловом общении. Деловые культуры формируют управленческий мотив поведения субъектов международного бизнеса, определяя тактику, стратегию и результат взаимодействия между указанными субъектами. Назначение деловой культуры состоит в формировании целостной и гибкой совокупности социально-экономических параметров, которые необходимы для функционирования действенной системы международных экономических отношений.

Роль деловых культур в деятельности Международного валютного фонда заключается в реализации программ с учетом специфических особенностей экономического функционирования стран, устоявшихся правил ведения хозяйственной деятельности, которые сформированы в результате культурных отличительных черт, исторического прошлого стран.

МВФ призвана предоставлять помощь странам, которые не способны по причине крайне тяжелых экономических трудностей выйти из них самостоятельно. В связи с этим при выборе стран для оказания финансовой помощи МВФ должен руководствоваться мотивами, основанными на осознании того, какое государство в большей степени нуждается в проведении программ МВФ. В деятельности МВФ выявлен ряд недостатков:

— выбор стран, которым МВФ оказывает финансовую помощь. МВФ склонен оказывать поддержку тем странам, которые представляют интерес в сфере внешней политики главного акционера — Соединенных Штатов Америки. Например, во время «холодной войны» МВФ оказывал поддержку таким странам, как Аргентина, Филиппины и Заир. Данные страны представляли интерес в сфере внешней политики для Соединенных Штатов Америки;

— отсутствие гибкого подхода в проведении программ, реформ. Деятельность МВФ сформирована под влиянием индивидуалистской культуры главного акционера — Соединенных Штатов Америки. Зачастую МВФ избирает агрессивные методы проведения своей политики, руководствуясь интересами крупнейших акционеров с целью извлечения собственной выгоды от проведения политики в рамках своих программ;

— в деятельности МВФ четко определена тенденция к проведению своей политики без учета особенностей экономического развития, восприятия экономических изменений и адекватного реагирования на них в силу определенных существующих социокультурных особенностей и специфических черт деловой культуры в определенной стране.

Совершенствование механизма консультаций и совместной работы, повышение эффективности деятельности МВФ при использовании деловой культуры подразумевает осуществление следующих целей:

1) поддерживать обстановку консенсуса и обеспечить такие условия, при которых все государства-члены ощущали бы, что к их мнению прислушиваются;

2) предоставлять достоверную информацию о состоянии экономик в развивающихся странах и возможных экономических и финансовых кризисах в мире для соблюдения прозрачности проводимой политики МВФ;

3) использовать гибкие подходы, заключающиеся в применении либеральных демократичных способов проведения политики, исключая навязывание своих интересов и доминирование над странами, в которых МВФ реализует свои программы.

Таким образом, МВФ должен разрабатывать подход, основу которого составляет объективное оценивание экономической ситуации в стране, в которой намеревается реализовывать свои программы, осознавая социокультурные особенности, принимая во внимание национальные интересы данной страны. Только с учетом данных факторов можно достигнуть равномерного развития экономик различных стран, способствуя и стимулируя внедрение развивающихся стран в мировую экономику и, тем самым, придавая импульс экономическому сотрудничеству между различными странами в мире. Анализ недавно проведенных программ свидетельствует о положительном влиянии деловых культур, заключающемся в учете национальных особенностей, что позволяет выполнять требования МВФ, осуществлять программы, реформы наиболее эффективно, следовательно, наблюдается положительная тенденция в деятельности МВФ.

ЭВАЛЮЦЫЯ ЗМЕСТУ ПАЛІТЫЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІ БЕЛАРУСІ ПАЧАТКУ ХХ — ПАЧАТКУ ХХІ стст. У КАНТЭКСЦЕ АГУЛЬНАСУСВЕТНЫХ ЗМЕН

Берастойскі А. В., Інстытут прадпрымальніцкай дзейнасці

Не сакрэт, што тыя, каго называлі камуністамі ў XVIII ст. адрозніваліся ад камуністаў XIX ст.; яны, у сваю чаргу адрозніваліся ад камуністаў савецкага часу, а камуністы СССР шмат у чым не падобны на сёняшніх камуністаў. Гэта толькі адзін прыклад змены сутнасці палітычнай тэрміна-

логіі — новай тэндэнцыі, якая закранае сучасную палітычную навуку і ставіць новыя пытанні перад мовазнаўцамі і перакладчыкамі. Паспрабуем прааналізаваць магчымыя прычыны змены сутнасці палітычнага тэрміна, пазбягаючы падтрымкі аднаго ці іншага боку палітычнага спектру.

У XX ст. стала зразумела, што канцэпцыі кансерватызму, лібералізму ці сацыялізму, якія фарміраваліся разам з палітычнымі партыямі ў XVIII—XIX стст., немагчыма ажыццявіць на практыцы ў чыстым выглядзе. Так, напрыклад, палітыка савецкай улады 1930—1940-х гг. у дачыненні да рабочых і сялян насіла характар дзяржаўнага феадалізму, як у старажытных Ноўгарадзе, а не сацыялізму ў шырокім сэнсе гэтага слова. Немагчымасць ажыццявіць тэорыю на практыцы прывяла да сінтэзу канцэпцый лібералізму, кансерватызму і сацыялізму ў розных варыянтах. Гэта у сваю чаргу пачало ствараць ідэалагічнае адрозніванне адной палітычнай партыі ад другой. Напрыклад, лейбарысты і кансерватары Вялікабрытаніі некалі мелі прынцыповыя ідэалагічныя супярэчнасці, а зараз адрозніваюцца ўвогуле толькі падыходамі да вырашэння бягучых праблем дзяржавы. Так, Т. Блэр рэфармаваў лейбарысцкую партыю, пазбавіў яе ад канцэптуальных сацыялістычных прынцыпаў, такіх як арыентацыя на рабочы клас у якасці электарата, палітыка моцнага ўплыву дзяржавы на эканоміку і пераразмеркавання багаццяў. Гэта дапамагло яму стаць на чале дзяржавы. Таксама лідэр французскіх правых патрыётаў Ж. М. Ле Пэн падчас прэзідэнцкіх выбараў згодна павадамленню з серыі «Гран рэпартаж» (*Grands Reportages*) Радые Франс Інтэрнацыяналь ад 13 сакавіка 2007 г. выказваў ідэі, блізкія па сутнасці камуністычным, бо спрабаваў кансалідаваць вакол сябе электарат, пакінуты камуністам; ён нават звяртаўся да сваіх слухачоў на адным з агітацыйных мітынгаў «таварышы». Сінтэз ідэалагічных канцэпцый розных палітычных партый прывёў да таго, што яны фактычна пераўтварыліся ў нейкае падабенства аматарскіх клубаў, падчас з'яднаных вакол асобы пэўнага лідара. Такімі прыкладамі персаніфікацыі палітыкі з'яўляецца выбранне на пасаду губернатара А. Шварцэнгера ў ЗША і М. Еўдакімава ў Расіі, якія былі да гэтага зоркамі кінаіндустрыі і шоу-бізнеса.

Гэта тэндэнцыя закранула і Беларусь. Аднак трэба заўважыць, што з сярэдзіны 1920-х да канца 1980-х гг. на Беларусі фактычна не існавала палітычных партый, бо кампартыя фактычна з'яўлялася дзяржаўнай структурай, а не грамадскай арганізацыяй, а астатнія партыі і аб'яднанні былі забаронены. Тым не менш, палітолаг С. Кара-Мурза ў інтэрв'ю газеце «Рэспубліка» некалькі гадоў таму заўважыў новую тэндэнцыю: «Палітыкі, як левыя так і правыя, ў нашых краінах жывуць у ілюзорным свеце зручных ім уяўленняў і падчас няздольны рэальна ацэньваць рэчаіснасць». Падобнай крытыцы палітычных партый усяго свету падвергліся яшчэ ў 1920 г. У адным з рэлігійных памфлетаў Асацыяцыі міжнародных даследчыкаў Бібліі была выказана наступная думка: «Пасля шматвяковых старанняў палітычныя партыі паказалі сваю няздольнасць адпавядаць сучасным умовам і вырашыць праблемы, выклікаючыя сур'езныя турботы». На сённяшні дзень відавочна паступовае знікненне ідэалагічных адрозненняў паміж рознымі палітычнымі партыямі Беларусі, якое выклікана змайчэннем сутнасці іх ідэалагічных канцэпцый. Гэта тэндэнцыя добра ілюструецца вышэй апісаным прыкладам змены сутнасці тэрміна «сацыял-дэмакрат».

Яшчэ адна змена сутнасці палітычнай тэрміналогіі, якая назіралася у перыяд фарміравання шматпартыйнай сістэмы ў СССР, закранула беларускую гістарычную навуку як частку постсавецкай гістарычнай навукі. Апазіцыйны рух унутры КПСС называў сябе «левым рухам», а прыхільнікаў захавання савецкага ладу нязменна «правымі рэакцыянерамі». На практыцы палітыка гэтых апазіцыянераў абзначыла іх як прыхільнікаў кансерватыўных і ліберальных каштоўнасцей, і іх можна было лічыць «правымі». Але ў той час тэрмін «левы рух» атаясамліваўся з усім прагрэсіўным, і прыхільнікі змены савецкай улады пачыналі з барацьбы за удасканалванне сацыялістычнага ладу ў СССР. Гэта прывяло да з'яўлення тэрміна «путч правых сіл», які выкарыстоўваецца постсавецкай гістарычнай навукай дзеля апісання рэакцыі ўрада СССР на «парад суверэнітэтаў» саюзных рэспублік у жніўні 1991 г. Замежнага палітолага, незнаёмага з асаблівасцямі грамадска-палітычнай тэрміналогіі таго часу, такое азначэнне можа прывесці да думкі, што гаворка ідзе пра захоп неапазіцыйнага ўлады ў СССР, а не пра ўвядзенне надзвычайнага становішча ўрадам, уладу якога фактычна перасталі прызнаваць. Аднак праз некалькі гадоў змест паняццяў «левы рух» і «правы рух» у беларускай гістарычнай навуцы ізноў стаў адпавядаць міжнароднаму вызначэнню гэтых тэрмінаў.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМУНИКАЦІЯ, КОМУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Василевская Т. Е., Тамарина А. С., Белорусский государственный университет

В настоящее время решения глобальных проблем, связанных с преодолением кризисных ситуаций в обществе, большое значение отводится специфике делового общения и знанию особенностей межкультурной коммуникации.

В процессе исследования коммуникативных стратегий и тактик ученые пришли к выводу: любое использование языка предполагает воздействие на восприятие мира и способ его структурирования. Любое высказывание заставляет коммуникатора занять позицию. В настоящее время значимость речевых стратегий и тактик в процессе делового общения не вызывает сомнений. В условиях мощных средств массовой информации и непрерывного вещания речевое воздействие на общественное сознание является необычайно интенсивным.

Без сомнения, речевая активность человека направлена на то, чтобы заставить другого действовать в своих интересах. Коммуникативная стратегия ориентирована на будущие действия. Движущей силой стратегии является скрытая мотивация коммуникатором своего требования для перехвата инициативы и достижения своей цели. Чтобы обеспечить наиболее гармоничное развитие социальной и экономической жизни, на смену силовым и командным методам приходят дипломатические, деловые переговоры. За переговорами как средством урегулирования конфликтных и кризисных ситуаций, а также средством, обеспечивающим сотрудничество

различных социальных субъектов, — большое будущее. Не секрет, что нужны специалисты своего дела, обладающие высоким творческим потенциалом, хорошо разбирающиеся в тайнах профессии, умеющие принимать взвешенные решения.

На примерах ведения переговоров в Беларуси, Великобритании и США можно проследить, как неоднородность деловой речи в стилистическом плане влияет на многообразие речевых ситуаций делового общения, которые в зависимости от стадии переговоров определяют речевые формы, речевой этикет и этикет поведения. Вся деловая жизнь Великобритании держится на переговорах, вернее, на умении их вести. Каким бы заманчивым ни был проект или идея, без этичного подхода к переговорам идею не продать. Англичане стараются соблюдать «*work-life balance*», американцы — нет. Они, как и русские, могут и будут сидеть до ночи. Мало того, совершенно замечательные проекты могут не проходить только потому, что кто-то умудрился прийти в неопрятной одежде или плохо подготовил свой отчет.

Многие забывают главное правило — в бизнесе большинство добились успеха благодаря тому, что держали данное слово. Английскому бизнесу свойственны социальный консерватизм, приверженность идеям, имеющим многовековую историю. Английские бизнесмены умеют тщательно анализировать ситуацию на рынке и составлять краткосрочные и среднесрочные прогнозы. Позиция на переговорах любой английской фирмы, как правило, жесткая. Оговаривается все, что связано с контрактом, с развитием делового сотрудничества, с перспективами возможных сделок. Хотя британские фирмы принимают решения не так быстро, как европейские, зато степень риска в принятом решении минимальная. По традиции англичанин сдержан в суждениях, старательно обходит в разговоре личностные моменты и очень терпеливо выслушивает партнера, что не всегда означает согласие. В ходе переговоров неизбежно возникают барьеры, которые нужно умело преодолевать (выдержать паузу, промолчать). Американцы не любят паузы и стремятся их заполнить любыми разговорами, но с английскими партнерами не нужно бояться молчать, лишние разговоры могут повредить делу.

Активное развитие сопоставительных прагма- и социолингвистики подчеркивает то, что прагма- и социолингвистические ошибки приводят к неверному выбору речевых стратегий в процессе межкультурной языковой коммуникации вообще и в деловой коммуникации в частности. Задача этих направлений — сопоставление речевых актов в родном и изучаемом языках с целью избежать некорректное использование лексических единиц, которое может привести не только к культурной рассогласованности, но и к полному непониманию. Способность говорящего учитывать социальные и прагматические параметры, ситуации общения и выбирать из множества вариантов наиболее приемлемый свидетельствует о наличии у него коммуникативной и социальной компетенции.

Регламентированность, сложность, избыточность, неэмоциональность текста в деловом английском являются следствием адаптации речи к условиям конкретной коммуникативной ситуации, в которой в большинстве случаев отсутствует непосредственное общение между

коммуникатами. Некоторым типам текста делового английского свойственна особая ролевая структура, несовпадающая с классической трехчастной «адресант—текст—адресат». Надо помнить, что речевые ситуации в английской и русской культурах отражают ментально-лингвистическую структуру социокультурного уровня и ее прагматическую реализацию.

Деловое общение характеризуется рациональным соотношением интернациональных и национальных элементов.

Язык делового общения отражает динамику мысли и сконцентрирован на структуре высказывания для ее оформления с помощью стандартизированных средств, клише, метафор и нестандартных конструкций.

ЭКСПРЕССИВНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В РАМКАХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ АПЕЛЛЯЦИЙ В АДВОКАТСКОМ ДИСКУРСЕ БЕЛАРУСИ И США

Гладко М. А., Белорусский государственный экономический университет

Особую роль в реализации эмоционального аргументирования оказывают экспрессивные синтаксические средства. Самыми распространенными экспрессивными синтаксическими средствами, способствующими формированию эмоциональной реакции адресата в адвокатском дискурсе Беларуси (АДБ) и США (ААД), являются **повтор** и **градация**. Аргументативное воздействие речи судебного оратора осуществляется не только качественно, но также и «количественно», прежде всего, за счет различных видов повторов, являющихся одним из самых распространенных синтаксических средств в адвокатском дискурсе.

Преобладающим средством эмоционального «сгущения» в адвокатском дискурсе Беларуси является повтор одной грамматической формы нескольких слов (каузаторов определенной эмоции): **дуплеты** и **триплеты** (зафиксированных в 37,6 % случаев использования экспрессивных синтаксических средств в АДБ и в 17 % в ААД). Акцентируемые при этом слова служат смысловыми вехами, фокусирующими восприятие информации адресатом и обеспечивающими лучшее убеждающее воздействие на него. Для создания нужного эффекта определенная характеристика человека или его действия, события, варьируясь, повторяются дважды или трижды. Триплеты и дуплеты ориентируют адресата на восприятие эмотивно-оценочного содержания аргумента определенной (негативной или положительной) тональности: *Он был **зlobен, агрессивен, жесток.***

В АДБ функцию объективации аргумента, содержащего эмоциональную апелляцию, выполняет **прямая речь** (встречается в 11,5 % в АДБ и в 4 % в ААД). Слова, якобы произнесенные человеком, усиливают впечатление истинности аргумента, правдивости речи оратора. В результате адресат не задумывается о том, что было в действительности, так как воспринимает сказанное как реальность: *Он схватил ее за шею и сказал: «**Что, жалко ее?**».*

Наиболее аргументативно заряженным синтаксическим средством в ААД является **повтор слов, словосочетаний**, которые являются каузаторами эмоции, а также **повтор синтаксических конструкций**. Для акцентирования содержания аргумента и передачи и/или вызова определенной эмоции лексика в рамках одной эмоциональной апелляции группируется пучками, сливающимися в сознании и заставляющими адресата «думать» эмоциями. Логика в этом случае уходит на более отдаленный план.

Повтор — гипнотизирующее средство, используемое для усиления аргументативной силы речевого сообщения, зафиксировано в 86 % американских адвокатских речей. Следует отметить, что в ААД в 61 % случаев повтор является солирующим средством эмоционального воздействия, превосходящим лексические средства. Так, в примере единственным лексическим каузатором эмоции уважения является *stand for 'стоять за' (+ ценностное существительное)*. Данное сочетание повторяется в пределах одного предложения, в рамках которого осуществляется апелляция к уважению, несколько раз: *They **have stood** for the poor, they **have stood** for the weak, they **have stood** for every citizen, they **have stood** for human life...* В адвокатском дискурсе Беларуси повтор выполняет второстепенную роль, уступает лексическим средствам формирования эмоционального отношения адресата.

Частотным видом повтора в ААД и АДБ является **лексико-синтаксический параллелизм**, характерный для всех эмоциональных апелляций (зафиксирован в 20,3 % в ААД и в 20 % в АДБ). Его частотность можно объяснить особой силой воздействия синтаксического параллелизма. При помощи повтора оратор акцентирует внимание слушателей на смысле повторяемого слова или словосочетания, внедряя его в сознание адресата: *He was a soldier of fortune, ready ...**to serve** the mine owners, **to serve** the Western Federation.*

Наибольшей аргументативной силой в американском адвокатском дискурсе обладает **анафорическое единство** (соединение анафоры и синтаксического параллелизма) (зафиксировано в 36,3 % случаев в ААД и в 3,3 % в АДБ). Анафорическое единство укрепляет текстовую память, акцентирует внимание адресата на повторяющемся слове/словосочетании, эмоциональное воздействие которого усиливается, дополняется все новыми эмоционально-оценочными оттенками. Так, адвокат использует анафорическое единство с тем, чтобы акцентировать безответственное исполнение своих обязанностей полицейскими, расследовавшими убийство: ***Because of their bungling**, they ignored the obvious clues. **Because of their vanity**, they very soon pretended to solve this crime...*

В адвокатском дискурсе белорусских и американских адвокатов употребляется **лексический (сквозной) повтор** (8,1 и 7,8 % соответственно), способствующий наилучшему запоминанию адресатом нужного оратору ключевого слова: *We ...cannot divide or assume your **responsibilities**. You are **responsible men**. Your **responsibilities** are not to be forgotten.* За счет многократности повторения наращивается экспрессивный, убеждающий потенциал данных слов.

Для ААД характерен **общетекстовый повтор** (зафиксирован в 5,6 % в ААД и не свойственен АДБ) — повтор предложения, выражающего важную для защиты обвиняемого идею, между аргументативными блоками.

Данный повтор распространяется на весь текст. Он наделяет речь оратора общим смыслом, служит средством логико-семантической связи. Он ориентирован на создание эффекта логичности доказательств и выводов оратора. В ряде случаев общетекстовый повтор содержательно представляет собой призыв к выполнению определенных действий. Так, например, защитник несколько раз использует фразу: *If it doesn't fit, you must acquit* после каждого аргументативного блока.

Одно из синтаксических средств, частотных в публичной речи, **риторический вопрос** зафиксирован лишь в 2 % эмоциональных апелляций в адвокатском дискурсе Беларуси и в 1 % в адвокатском дискурсе США. Риторические вопросы в адвокатском дискурсе способствуют созданию положительного или отрицательного эмоционального отношения к подсудимому и выполняют функцию утверждения: *Матери, откуда вы находите силы страдать?*

Большой экспрессивной и убеждающей силой в адвокатском дискурсе американских и белорусских юристов обладает **градация** (зафиксирована в 7,5 % в АДБ и в 3,4 % в ААД), которая создает нарастание производимого впечатления. Это в результате создает определенный настрой аудитории. Градация приводит не только к увеличению смысловой емкости аргумента, но также и к нарастанию эмоциональной напряженности, которая создает определенную эмоциональную атмосферу (жалости, уважения и т. д.).

Таким образом, преобладающим синтаксическим средством создания эмоционального сопереживания в адвокатском дискурсе является повтор. Однако частотность использования разных видов повтора в Беларуси и США существенно различается.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Данилюк Е. И., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Сегодня очевидно, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и культур. Этот процесс охватывает разнообразные сферы общественной жизни во многих странах мира. Становление взаимодействия культур и народов делает актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях. Чрезвычайно важным является умение определять культурные особенности народов, что будет способствовать взаимопониманию и взаимному признанию. Главное препятствие, мешающее успешному общению, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей собственной культуры. Именно ее рамки ограничивают наши наблюдения и заключения.

Диалог в плане международного общения определяется как обмен информацией между носителями двух и более национальных культур. Успешная реализация этого диалога возможна лишь в том случае, если между общающимися существует взаимопонимание, предполагающее бескон-

фликтность, толерантность, позитивную настроенность, опору на общие ценности, что является существенным фактором для межкультурного общения. Только целенаправленное обучение способно привести к эффективной международной коммуникации.

В настоящее время мы отмечаем повсеместное присутствие культурного компонента в содержании обучения иностранным языкам, что предполагает переоценку роли иноязычной компетенции студентов — не только знание иноязычных культур, но и умение сопоставлять их политические, экономические, этические и языковые особенности. Приобретение межкультурной компетенции предполагает достижение ряда определенных целей: получение информации о других культурах, развитие практических умений для межкультурного общения, формирование у студентов открытости, уважения к культуре другого народа, исключение предрассудков, стереотипов, дискриминации. При этом большое значение имеет изучение коммуникативно-поведенческих норм и правил, необходимых в процессе взаимодействия.

Информация, полученная человеком в ходе познавательной деятельности, как известно, отражается в языковых формах. Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика, разговорные клише, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая лексика; реалии, связанные с жизнью людей, их отдыхом; безэквивалентная лексика. Они позволяют проникнуть в национальную культуру носителей языка.

Так, у русских принято во время поездки в поезде разговаривать с попутчиками, что совершенно исключено у англичан. Американцы на вопрос «*How are you?*» (Как дела?) предполагают услышать короткий ответ: «*Fine. Thank you*», или «*So-so*», или «*O.K.*», а не подробный отчет о состоянии ваших дел.

При обучении иностранным языкам необходимо обращать внимание на всевозможные «коммуникативные ловушки», т. е. моменты, специфические для представителей различных культур: обращение на «ты» или «Вы», комплименты, темы «табу», расстояние между участниками коммуникации, сила звука и т. д.

Понимание и восприятие современного мира во всем его многообразии возможно только на основе осознания собственной индивидуальности, знания национальной культуры и истории края. Изучение тематического блока «*The Image of Belarus*» способствует осознанию студентами собственной национальной, социальной принадлежности, места и роли национальной культуры, истории страны, традиций и обычаев, формирует умение представить свою страну в ситуации межкультурной коммуникации.

Таким образом, проблема формирования межкультурной компетенции студентов является актуальной на сегодняшний день. Становление межкультурной компетенции — комплексный процесс, включающий в себя единство обучения и воспитания, формирование познавательного, ценностно-ориентированного, нормативного, морально-волевого, общекультурного и практического ее компонентов. Иноязычная культура, содержащая в себе социокультурные факторы, способствует повышению мотивации обучения, развитию потребностей и интересов, а также более осознанному изучению иностранных языков.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ВЫБОРЕ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Дубинко С. А., Белорусский государственный университет

Коммуникативный аспект речевого общения предполагает: 1) устранение непонимания и избежание дефектов коммуникации и коммуникативных неудач; 2) создание убедительного и аргументированного высказывания; 3) разработку эффективных форм работы по обучению речевому общению.

Мы рассматриваем коммуникативное поведение как один из аспектов владения иностранным языком наряду с такими аспектами, как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод.

О нормах коммуникативного поведения можно говорить в четырех аспектах: общекультурные нормы, групповые нормы, ситуативные нормы и индивидуальные нормы.

Общекультурные нормы коммуникативного поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Они связаны с ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности и т. д. Это такие стандартные ситуации, как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, комплимент, разговор по телефону, письменное сообщение, поздравление, благодарность, пожелание, утешение, сочувствие, соболезнование. Общекультурные нормы общения национально специфичны. Так, у немцев и американцев при приветствии обязательна улыбка, а у русских — нет. Благодарность за услугу обязательна у русских, но не нужна в китайском общении, если собеседник — ваш друг или родственник.

Ситуативные нормы обнаруживаются в случаях, когда общение определяется конкретной экстралингвистической ситуацией. Такие ограничения могут быть различны по характеру. Так, ограничения по статусу общающихся позволяют говорить о двух разновидностях коммуникативного поведения — вертикальном (вышестоящий — нижестоящий) и горизонтальном (равный — равный). Граница между различными типами подвигна, она может нарушаться. Кроме того, здесь также наблюдается национальная специфика: так, общение мужчины и женщины в русской культурной традиции выступает как горизонтальное, а в мусульманской — как вертикальное; общение старшего с младшим у мусульман гораздо более вертикально, чем у русских, и т. д.

Групповые нормы отражают особенности общения, закрепленные культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп. Есть особенности коммуникативного поведения мужчин, женщин, юристов, врачей, детей, родителей, «гуманитариев», «технарей» и т. д.

Индивидуальные нормы коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида и представляют собой личностное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности. Подлежат описанию также нарушения общих и групповых норм, характерные для данного индивида.

Успех и неудача коммуникации в значительной степени зависят от культурно-обусловленной взаимной коммуникативной компетентности участников коммуникативного события, т. е. от баланса между общим и различным в их процессах восприятия и символических системах. Культурно-обусловленные различия, при которых коммуниканты используют в речевом взаимодействии специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, приводят к особой разновидности коммуникации — межкультурной коммуникации.

К главным социологическим принципам, чье воздействие на языковую интеракцию невозможно преуменьшить, относятся языковые стратегии компенсации угрозы лицу собеседника, а также традиции использования прямых и косвенных тактик речевого взаимодействия, которые имеют социологические и культурологические корни. Эти социологические по своему характеру принципы находят непосредственное отражение в прагматических стратегиях, управляющих коммуникативной, и в когнитивных структурах, являющихся ее основой и одновременно — продуктом. И те и другие включают в себя два вида знаний (норм, установок, ценностей). Одни, наиболее базовые, принадлежат к общему фонду знаний *Homo Sapiens*, а другие характеризуют культуры и лежат в основе культурно-обусловленной коммуникативной компетентности той или иной группы.

Реализация принципов коммуникации предусматривает выбор прямой или косвенной тактики коммуникативного взаимодействия и речевого воздействия и опирается на весьма конкретные языковые феномены: употребление личных местоимений, значения конкретных слов в контексте, просодические изменения, механизмы имперсонализации высказывания, языковые средства реализации категории вежливости, минимизации ущерба для социального лица собеседников при коммуникативном взаимодействии.

Не считая нужным приоритизировать какие-либо тактики речевого воздействия, отметим, однако, что речь идет об уместности той или иной тактики в той или иной ситуации. Здесь выступают и особенности национального характера. «Иностранному языком можно овладеть. Спотыкаешься о культуру».

ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОДОВ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ (на материале белорусского и русского языков)

Задворная Е. Г., Минский государственный лингвистический университет

Как известно, речевое поведение регулируется целым комплексом правил, в котором могут быть выделены такие компоненты, как универсальные правила речевого поведения типа постулатов П. Вацлавика, П. Грайса или Дж. Лича, национально-специфичные правила, правила дискурсивной сферы, социально-ролевые и индивидуальные правила. Причем для конкретных коммуникативных ситуаций подобные компоненты вступают в сложные отношения, выстраиваясь в определенные иерархиче-

ские структуры. Специфика последних распространяется и на такой феномен, как переключение кодов, в частности переход на использование русского/белорусского языков в современной Беларуси.

Так, переход говорящего с одного языка на другой может определяться соблюдением одного из постулатов категории способа, реализующей принцип кооперации Грайса («избегай непонятных слов и выражений») (если говорящий в одинаковой степени владеет русским и белорусским языками, а слушающий хорошо владеет русским языком, но испытывает затруднения при использовании белорусского, то кооперативный говорящий предпочтет русский), следованием правилам социально-ролевой диспозиции (если коммуниканты владеют русским и белорусским языками и коммуникант с более высоким статусом предпочел белорусский язык, то коммуникант с более низким статусом, по логике вещей, должен также выбрать белорусский язык), следованием индивидуальным правилам (если коммуникант считает долгом пропагандировать свой родной белорусский язык, то он в принципе может, реализуя в своем речевом поведении феномен символического отношения к языку, говорить на нем, не учитывая требований принципа кооперации (если партнер испытывает затруднения при использовании белорусского языка) и правил статуса (если «старший» партнер говорит по-русски)).

Понятно, что на характер конфигурации подобных правил существенное воздействие могут оказывать и более частные, ситуативные факторы, например параметры коммуникативной ситуации, выделенные Р. Хенне и Г. Ребоком: 1) род или жанр разговора; 2) пространственно-временные отношения; 3) состав участников разговора; 4) степень официальности; 5) социальные отношения собеседников; 6) направленность коммуникативных действий в разговоре; 7) степень знакомства собеседников; 8) степень подготовленности коммуникантов; 9) фиксированность темы; 10) отношение общения к практической деятельности. К этому набору, по-видимому, целесообразно добавить и такую характеристику коммуникативной ситуации, как общий эмоциональный фон речевого взаимодействия (унисонный/гармоничный либо, напротив, диссонансный/конфликтный) (например, роль эмоционального фактора, когда, испытывая раздражение или досаду, говорящий на русском языке вдруг восклицает *А, каб табе!*, маркируя при помощи переключения кода смену эмоциональной тональности речевого взаимодействия). При этом подобные характеристики также могут вступать в сложные взаимоотношения (например, фактор эмоциональной маркированности, по-видимому, находится в определенной корреляции с фактором спонтанности и тематическим фактором). Так, еще в 1970 г. У. Лабовым было сформулировано весьма любопытное наблюдение в отношении того, что «небрежная» речь при разговоре, малоинтересном для говорящего, обнаруживает значительное сходство с «возбужденной» речью, когда говорящий глубоко затронут эмоционально — явление, которое Лабов связывал с минимальным вниманием, уделяемым в обоих случаях контролю за собственной речью.

Кроме того, при анализе феномена «переключения кодов» существенную роль играет и конфигурация социальных функций языков (таких как

объединяющая функция, разделяющая функция, функция престижа и функция системы отсчета (см. работы П. Гарвина и Матью, а также Д. Хаймса). Именно эти функции — в первую очередь объединяющая и разделяющая — особенно актуальны в случае «переплетения» аксиологически маркированных дискурсов: разделяющая в случае оценочного противостояния дискурсов (в таком случае иноязычные вкрапления интерпретируются как «чужое» другое слово) и объединяющая в случае оценочной согласованности дискурсов («свое» другое слово). Выразительные примеры такого рода широко представлены в произведениях В. Короткевича, в которых русскоязычные вкрапления в белорусскоязычный текст в зависимости от доминирования одной из названных функций могут получать самую разную прагматическую интерпретацию: от полного принятия того, что выражено при помощи русскоязычной «инкрустации»: *...пра такіх, как ён, сказаў паэт: «Твой сын жыве, чтоб паць в неравном бою, всю горечь мук прыняць без воскресенья»* (Заўвагі для акцэраў да п'есы «Кастусь Каліноўскі») и легкой иронии: *Нягледзячы на тое, што гэта — «трагедыя» — «рвать страсть в клочки» не рэкамендуецца* (см. там же) до откровенного неприятия: *Памешчык тых самых Жарцаў уласнаручна хвастаў да найсьмерці былых партызан... з прыгаворкаю: «Вот вам французы, вот вам волюность, вот вам крест»* (Зямля пад белыми крыламі).

Представляется, что умение правильно оценивать роль различных параметров коммуникативной ситуации и адекватно интерпретировать соотношение социальных функций языков относится к числу немаловажных факторов успешной межкультурной коммуникации и должно соответствующим образом учитываться в процессе обучения (в том числе и профессионально ориентированного) иностранным языкам.

КОНЦЕПТ РОДИНА В АМЕРИКАНСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРНЫХ КАРТИНАХ МИРА

Звонак Н. П., Суравнева О. С., Белорусский государственный университет

Как уже не единожды было продемонстрировано, культурно-ценностная система координат детерминирована целым спектром экстралингвистических факторов, среди которых выделяются социальный контекст, идеологические прескрипции, стихийно сложившиеся и укоренившиеся традиции, стереотипы мышления и поведения. Лингвокультура выступает своего рода зеркальным отображением универсального и культурно-специфического в семиотической концептосфере, в вербализации этик- и эмик-элементов. Самостоятельное, автономное развитие различных лингвокультур придает им уникальное своеобразие, что наглядно транслируется в различных видах дискурсивных практик и в художественном дискурсе в частности. Совместное существование лингвокультур приводит к их взаимообогащению, в определенной степени диффузности границ и гибридизации аксиологических представлений. Вместе с тем, процессы аккультурации свидетельствуют о непопулярности ассимиляции как адаптационной стратегии для культур этнических меньшинств.

Основной тенденцией в конкуренции с доминирующими дискурсами культуры-гегемона является сепаративная стратегия, гарантирующая сохранение культурно-ценностного своеобразия. Исследование этой борьбы культур за право проецировать свое видение мира на массовую аудиторию позволяет выявить значимые различия в формировании ключевых дискурсов, в распределении смысловых акцентов. В этом плане наибольший интерес представляет критический дискурс-анализ поэтических текстов, проводимый в кросс-культурном русле. Симптоматичным в свете вышесказанного может быть сравнение американской и белорусской диаспальной поэтических традиций.

Сравнение образов «родины» показывает, что в американской культуре репрезентация данного концепта выглядит весьма редуцированно. Поэтический текст содержит референции к определенным представлениям об Америке. *Will we stroll dreaming of the lost America of love past blue automobiles in driveways, home to our silent cottage? Ah, dear father, graybeard, lonely old courage-teacher, what America did you have when Charon quit poling his ferry and you got on a smoking bank and stood watching the boat disappear on the black waters of Lethe?* Здесь не случайной является апелляция к Уолту Уитмену, чья поэзия ассоциируется с *America of love*. Алэн Гинзберг рисует современный образ урбанистическим и механистичным, исполненным одиночества. *Where are we going, Walt Whitman? The doors close in an hour...Will we walk all night through solitary streets? The tress add shade to shade, lights out in the houses, we'll both be lonely.* Прилагательные *solitary, lonely, silent* усиливают эффект отчуждения и одиночества, подчеркиваемого красочным описанием супермаркета в Калифорнии. *I touch your book and dream of our odyssey in the supermarket and feel absurd.* В поэтическом сознании образ Родины тесно переплетен с образом одиночества и непонимания.

Результаты контент-анализа позволяют сделать вывод о том, что в восприятии американца середины XX ст. понятие Родина больше соотносится с понятием государство, страна, которая развивается, прогрессирует, движется вперед. Страна, главной целью которой должно быть служение нации. Приведем пример из текста:

*...In the Surviving Book we find
That liberal, or conservative,
The state's one function is to give.
The bud must bloom till blowsy blown
Its petals loosen and are stroʋen;
And that's a fate it can't evade
Unless 'twould rather wilt than fade.*
R. Frost

В тех единичных текстах, где указывается на концепт «родина», основными ключевыми словами, составляющими его ядра являются такие слова, как: «*democracy*», «*dollar bill*», «*glory*», «*America*», «*freedom*», «*declaration*», «*ambition*», «*power*», «*strength*», «*pride*», «*free beliefs*» и т. д.

Любопытным является опыт осознания своей культурной идентичности Денизой Левертов в стихотворении 'A Map of the Western Part of the County of Essex in England'. Ее признание: 'Something forgotten twenty years: though my fathers and mothers came from Cordova and Vitepsk and Caernarvon,

and though I am a citizen of the Unites States and less a stranger here than anywhere else, perhaps, I am Essex-born...', с одной стороны, подчеркивает интернациональность ее этнической идентичности, а с другой — обособленность и индивидуализм. Здесь также прослеживаются стереотипные генерализации, акцентирующие разрыв между ценностями Нового и Старого Света, психологическую драму эмиграции, приспособляющейся к иному жизненному укладу:

*All the Ivans dreaming of their villages
All the Marias dreaming of their walled cities
picking up fragments of New World slowly
not knowing how to put them together....*

Интересно, что связующим звеном, посредником между культурами, становится образ ребенка, хранящего воспоминания:

...a child who traced voyages indelibly all over the atlas, who now in a far country remembers the first river, the first field, bricks, and lumber dumped in it ready for building, the new smell, and remembers the walls of the garden, the first light.

В противовес американскому поэтическому мировосприятию в картине мира белоруса-эмигранта «родина» занимает ключевое положение, подвергаясь ностальгически-лирической поэтизации. Топосы семьи и сельской идиллической пасторали пронизывают авторские описания. Семантическими доминантами концептуального ядра здесь являются: *Беларусь, Бацькаўічына, краіна, матуля, сястра, дзядзьчына, родны край, хата, Неман, васількі, Купала, курган, бусел, жыта, сенажаць* и др.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Коршук Е. В., Белорусский государственный университет

1. Каким культурным нормам, ценностям какой культуры должно подчиняться обучение деловому письму на иностранном языке? Достаточно ли обучать лишь языковым аспектам жанра?

2. Если цель коммуникации, коммуникативного акта — создание общих значений, эффективным будет уместное в данной социальной ситуации письменное сообщение, изменяющее поведение адресата образом, задуманным адресантом. В ситуации кросс-культурного общения автор должен пользоваться культурными нормами адресата или адресат должен обладать способностью переключаться на культурный контекст адресанта.

3. Каким путем можно достичь социальной адекватности письменной коммуникации в случае мультикультурной группы адресатов?

Рассмотрим проблему на конкретном примере.

В курсе делового письменного английского языка в университете г. Кальмар (Швеция) в системе *e-learning* студентам из разных стран мира предлагается одинаковое задание — написать информационную служебную записку (*memo*), которая даст занимающемуся подготовкой празднования китайского Нового года коллективу шведской фирмы с многонациональ-

ным персоналом дополнительную информацию о сути праздника и традициях, его сопровождающих: «*You work for a staffing agency (such as Manpower), and have recently had assignments at Paryd Projektering AB. You have to write an internal memo for the situation: Ella has sorted out the problems of the Chinese New Year/Valentine's Day celebration and wants to make sure that everyone involved is ready to make the event a success. Paryd have hired a lot of extra staff, Swedish, Chinese and from other European countries, to handle the event, and Ella writes a memo to make sure that everyone is focused on making the event a success*».

Оставив в стороне языковую сторону, проведем кросс-культурный анализ работ, написанных 3 русскими, 3 шведскими, 2 китайскими студентами.

Средняя «длина» работы русскоязычных авторов — 173 слова, причем самое короткое сообщение составлено всего из 56 слов. У шведов — 315 слов (от 250 до 392), у китайцев — 324 (300 и 348). Можно было бы ожидать, что высоко-контекстные русские и китайские студенты покажут сходные данные. Однако ситуация показывает и склонность русских студентов к недооценке значимости процедур, и отсутствие привычки детализировать, предпочтение информации «в общем».

В отличие от шведских студентов русскоязычные и китайцы используют весьма обезличенную, групповую форму адресации и обращения — *TO: All, Dear All*; сравним со шведскими *Dear Colleagues, Dear Everyone*, носящими более дискретный характер, выделяющий отдельного человека, как и следовало ожидать от представителей индивидуалистической культуры. Вывод подтверждается и тем, что все русские студенты завершили свои работы не несущим никакой личностной нотки *Yours*, в то время как шведы показали больше разнообразия: *Best regards; Sincerely; Regards*.

В посланиях шведских студентов обязательно содержится предложение ОБСУЖДАТЬ вопрос и работать совместно. Китайцы выражают надежду на успех мероприятия, а русские студенты не дают ни того, ни другого. Информация передается ради информации. В одном случае русская студентка выступает как начальник, типичный для ее культуры, и дает прямые указания конкретным лицам, что никак не соответствует корпоративной культуре Швеции, но идеально для родной культуры автора.

Ни русские, ни китайские авторы не указывают, к каким действиям должно вести чтение записки, в отличие от шведов. Русские просто дают информацию, китайцы выражают положительные эмоции по поводу мероприятия, а шведы предлагают «не забыть», «использовать», «делиться данными» и т. п.

По сути, если большинство работников компании — шведы, информационная записка русских «сотрудников» может вызвать растерянность у адресатов из-за отсутствия целеполагания, безличности, авторитарности, краткости. Работы китайских студентов могут быть восприняты лишь как не требующая реакции и действий информация. С другой стороны, для китайских работников может быть не совсем приятен призыв к действию, содержащийся в шведских письмах. Для русских работников шведский стиль работать сообща, советуясь друг с другом, может стать поводом снять с себя личную ответственность.

Какой же стиль должен предложить преподаватель английского языка? Все студенты имели информацию об универсальных правилах написания работы подобного жанра, проделали целый ряд соответствующих упражнений.

Видимо, в данном случае стоило ознакомить обучаемых с элементами (личностный характер, коллегиальность, деятельностная направленность), которые отличают корпоративную культуру Швеции, предложить образец информационной записки, где выделены лексические и синтаксические единицы, отражающие эти характеристики.

Представляется, что для достижения цели повышения коммуникативной компетенции обучаемых полезно было бы более развернуто дать информацию о национально-культурном составе компании, для которой предназначена информация. Поскольку курс предлагается в режиме он-лайн, у каждого студента есть свой консультант, который и может в индивидуальном, конфиденциальном порядке уточнять детали в зависимости от культуры студента.

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Красовский С. И., Полоцкий государственный университет

Современный этап развития русистики характеризуется динамизмом и противоречивостью тенденций. Значительные изменения претерпели социальные и психологические условия преподавания русского языка. Меняются цели его изучения, усложняется структура и оценка его значимости как языка общения и как инструмента для получения знаний по конкретной специальности. Научить иностранных студентов общаться, научить осознанно создавать, а не только понимать русскую речь — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность помимо знания языка зависит от множества экстралингвистических факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения, наличия глубоких фоновых знаний. Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации вполне очевидны и вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях. Преподаватели русского языка как иностранного подтвердят, что каждое их занятие — это своеобразный «перекресток», это ежедневная практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иноязычное слово, текст являются «...важнейшим источником изучения русского языка, исторического прошлого и настоящего России, ее культуры...», текст представляет собой контекст не только литературного, но и общекультурного характера» (И. О. Прохорова). Таким образом, главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средства коммуникации между представителями разных народов и заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов говорящих на этих языках, потому как «погружение слов в культуру полнее проявля-

ет их языковую и внеязыковую семантику, помогает глубже проникнуть в суть культурных ценностей, понять их национальную специфику» (В. В. Воробьев). Межкультурная коммуникация — это и есть общение, осуществляемое в условиях культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции ее участников. Под коммуникативной компетенцией при этом подразумевается знание используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри родной культуры.

Межкультурная коммуникация (в нашем случае — приобщение учащихся к концептуальной системе, картине мировидения носителей изучаемого языка) неосуществима в полной мере без учета ее социально-культурной составляющей. Последнее предполагает активное использование русскоязычных средств социокоммуникации параллельно с опорой на специфические черты национальной ментальности и национальное достояние. Социокультурные компетенции, достигнутые благодаря усиленной работе по всем указанным направлениям, позволят в дальнейшем в полном объеме обучающимся иностранцам чувствовать себя в культурном плане практически на равных с носителями языка.

С сожалением приходится констатировать, что реализовать столь масштабный проект исключительно в рамках учебного времени не представляется возможным. Тем не менее, на наш взгляд, преподаватель должен стремиться всячески заинтересовать студентов настолько, чтобы они захотели самостоятельно регулярно использовать самые разные источники социокультурной информации, такие как литература, СМИ, Интернет, фильмы и т. п. А для этого необходимо развивать «...уверенность и умение полагаться только на себя, надо создавать и расширять на уроке и вне его условия, в которых у учеников возникает настоятельная потребность использовать изучаемый язык в естественном общении. В этом и есть проявление методического принципа коммуникативности» (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова).

Носителем культуры, как известно, является человек, с ним соотносятся, через него определяются любые реалии материального и нематериального мира. Это обстоятельство и позволяет выделить темы, предлагаемые для обсуждения и изучения на уроке, отталкиваясь от реальных условий обучения: человек и внешний мир, человек и его внутренний мир. Данные темы весьма объемны с точки зрения возможности их развития и, как правило, в повседневной практике легко подразделяются на подтемы, которые могут затрагивать самые разные стороны жизни, оставаясь при этом в рамках общей темы. Речь идет о вещах, имеющих общечеловеческий характер, знакомых и понятных представителям разных культур. Однако отношение к ним, обусловленное сложившимися традициями, привычками, представлениями о приоритетности и системе жизненных ценностей, бывает разным, что и становится предметом живого разговора на занятиях. Важно отметить, что тексты, репрезентирующие темы, должны обладать познавательным социокультурным наполнением, обеспечивать создание проблемной ситуации на уроке, демонстрировать максимальную пол-

ноту текстообразующего потенциала, составляющих их формально-языковых единиц. Только такие тексты, которые отвечают вышеуказанным требованиям, позволяют решить целый комплекс проблем межкультурного взаимодействия.

СОДЕРЖАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Латтева Н. Е., Белорусский государственный университет

Современные потребности определяют необходимость не только обучать иностранному языку как средству общения, но и формировать многоязычную личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культур и готовую к межкультурной коммуникации. *Межкультурная коммуникация*, по определению В. П. Фурмановой, представляет собой взаимодействие культур:

- 1) которое осуществляется в определенном пространстве и времени,
- 2) при котором они вступают в диалог и происходит их актуализация,
- 3) которое получает свою экстерниоризацию через язык и вербальное содержание.

Очевидно, что речь идет о социокультурном содержании коммуникации — совокупности политических, социологических, психологических и других явлений. Знание именно этого содержания, умение ориентироваться в нем способствуют адекватному взаимопониманию говорящих на разных языках. Соответственно, можно утверждать, что эффективное обучение межкультурному общению с носителями конкретного иностранного языка возможно при условии формирования у обучаемых *социокультурной компетенции*. Довольно часто приходится сталкиваться с пониманием социокультурной компетенции в очень узком смысле. Она практически отождествляется с усвоением страноведческих знаний: «социокультурная компетенция — совокупность знаний о национально-культурной специфике стран изучаемого языка и связанных с этим умений корректно строить свое речевое и неречевое поведение» либо, например, «содержание социокультурной компетенции составляют сведения о культуре страны изучаемого языка в широком смысле слова и лингвистический инструментарий, обеспечивающие успешную реализацию актов межкультурной коммуникации». Безусловно, для того чтобы достичь необходимого и достаточного уровня социокультурной компетенции, необходимо иметь определенный набор знаний о странах изучаемого языка. Однако еще более важно научиться сравнивать различные культуры мира, выявлять в них национально-культурные особенности и находить общекультурные закономерности. Таким образом, наиболее приемлемым видится определение, в котором под социокультурной компетенцией понимается способность сравнивать соизучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимопонимания (Р. П. Мильруд, Е. С. Полат).

Дальнейшая детализация содержания обучения социокультурной компетенции студентов неязыковых вузов приводит к выделению двух структурных компонента: знания и навыки/умения. Первый компонент включает в себя:

а) знание социокультурных универсалий и системы ценностей собственной и иноязычной культуры, влияющих на самоидентификацию личности;

б) знание культурных стереотипов, а также реакций, возможных в ходе речевого взаимодействия.

Второй компонент объединяет навыки и умения:

а) выявлять социокультурные реалии другой лингвокультуры в бытовых контекстах;

б) определять профессионально значимые различия в коммуникативном поведении иноязычных партнеров;

в) проводить сопоставительный анализ культурных ценностей родной и изучаемой культуры; терминологической системы в родном и изучаемом языке;

г) моделировать коммуникативное поведение для достижения коммуникативных, в том числе и профессиональных целей с учетом социокультурных особенностей иноязычного партнера.

Для успешного осуществления межкультурного общения, позволяющего избежать возможного «культурного шока», необходимо овладеть знаниями, не совпадающими у участников коммуникации из-за их принадлежности к разным культурам. Речь идет о *фоновых знаниях*, отличающихся от энциклопедических, в частности, тем, что они не являются системообразующими и существуют в виде локальных ассоциаций. Среди фоновых знаний, как правило, различают знания фоновых лексических единиц, реалий и формул речевого этикета.

Следует подчеркнуть, что определение объема выше названного материала должно осуществляться с учетом фактора преемственности обучения иностранным языкам в школе и вузе и, безусловно, соотноситься с целями профессионально ориентированного обучения языкам в вузе. Данные посылки непосредственно обуславливают и выбор сфер, микросфер, ситуаций, отражающих функционирование национальной культуры, которые включаются в программу обучения иностранному языку в вузе.

ПУТЬ К ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Левонюк Л. Е., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

По мере того как мир становится все более культурно разнообразным, растет и важность тем, связанных с межкультурной коммуникацией и ее эффективностью. Представляется возможным выделить шесть основных препятствий, или «каменей преткновения», мешающих эффективной межкультурной коммуникации.

1. Допущение сходств. Одной из причин непонимания при межкультурной коммуникации становится то, что люди наивно предполагают, будто все достаточно схожи для того, чтобы легко общаться друг с другом. Однако коммуникация — это уникальная человеческая особенность, которую формируют специфические культуры и общества. Действительно, коммуникация представляет собой продукт культуры. Кроме того, степень допущения людьми того, что другие им подобны, варьирует для разных культур. Таким образом, само допущение сходств представляет собой культурную переменную.

2. Языковые различия. Когда люди пытаются общаться на языке, который знают не в совершенстве, они часто полагают, что слово, фраза или предложение имеют только то значение, которое они намерены передать. Делать такое допущение — значит игнорировать все остальные возможные источники сигналов и сообщений, включая невербальную экспрессию, интонацию голоса, позу и действия.

3. Ошибочные невербальные интерпретации. В любой культуре невербальное поведение составляет большую часть коммуникативных сообщений. Но очень трудно полностью понимать невербальный язык культуры, не являющейся вашей собственной. Неправильная интерпретация невербального поведения может легко привести к непониманию, которое нарушает коммуникативный процесс.

4. Предубеждения и стереотипы. Как отмечалось ранее, стереотипы и предубеждения в отношении людей — естественные и неизбежные психологические процессы, которые влияют на все наши восприятия и коммуникативные контакты. Излишняя опора на стереотипы может помешать объективно посмотреть на других людей и их сообщения и найти подсказки, которые помогут проинтерпретировать эти сообщения в том ключе, в котором нам намеревались их передать.

5. Стремление оценивать. Культурные ценности также влияют на наши атрибуты в отношении других людей и окружающего нас мира. Различные ценности могут вызывать негативные оценки, которые становятся еще одним камнем преткновения на пути к эффективной межкультурной коммуникации.

6. Повышенная тревога или напряжение. Эпизоды межкультурной коммуникации часто связаны с большей тревогой и стрессом, чем знакомые ситуации внутрикультурной коммуникации. Излишняя тревога и стресс могут привести к дисфункциональным мыслительным процессам и поведению. Стресс и тревога могут сделать еще большими все прочие «камни преткновения», упомянутые ранее.

Как можно преодолеть эти проблемы, чтобы стать участником эффективной межкультурной коммуникации? В последние 10–20 лет исследователи уделяли значительное внимание этому вопросу, обозначив его как межкультурно-коммуникативную компетентность.

Межкультурно-коммуникативной компетентностью (МКК) называют способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте. В последние годы все большее число исследований идентифицируют различные факторы, которые предположительно связаны с МКК. Была разработана модель МКК, синтезирующая и интегрирующая эти факторы МКК по трем компонентам, или уровням, анализа: индивидуаль-

ной системе (характеристикам индивидов), эпизодической системе (характеристикам участников интеракции, которые способствуют взаимным атрибуциям компетентности), относительной системе (характеристикам, которые позволяют людям переносить свои навыки МКК на различные ситуации и контексты).

Предлагается также родственная, но несколько иная модель с тремя основными компонентами: мотивационными факторами, факторами знаний и факторами навыков. Мотивационные факторы включают в себя потребности участников интеракции, взаимное притяжение участников интеракции, социальные узы, представления о самом себе и открытость для новой информации. Факторы знаний включают в себя ожидания, общие информационные сети, представление о более чем одной точке зрения, знание альтернативных интерпретаций и знание сходств и различий. К факторам навыков относится способность проявлять эмпатию, быть толерантным к многозначности, адаптировать коммуникацию, создавать новые категории, видоизменять поведение и собирать нужную информацию. Эти три типа факторов влияют на степень неопределенности в ситуации и уровень тревоги или стресса, который фактически испытывают участники интеракции. Наконец, эти три компонента влияют на то, в какой степени участники интеракции «вдумываются» в коммуникативный эпизод, т. е. на то, в какой степени они предпринимают сознательные шаги по анализу собственного и чужого поведения, а также по адекватному планированию и интерпретации интеракции по мере ее развития.

Таким образом, знания и навыки, являющиеся необходимыми компонентами эффективной межкультурной коммуникации, должны сочетаться с открытостью и гибкостью собственного мышления и интерпретаций, а также с мотивацией осуществлять эффективную коммуникацию и успешно выстраивать отношения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Лопато Л. В., Платицина Т. В., Белорусский государственный экономический университет

Потребность общества в специалистах, владеющих иностранным языком, особенно возросла в настоящее время в связи с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий, созданием многочисленных совместных предприятий, интенсификации профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами. Обусловленная социальным заказом общества, разработка вопросов обучения иностранным языкам является одной из самых актуальных проблем преподавания иностранных языков. В новой концепции обучения иностранному языку в неязыковом вузе подчеркивается, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Вузовский курс носит профес-

сионально ориентированный характер, поэтому его задачи определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Весь курс иностранного языка носит коммуникативно ориентированный характер.

Овладение иностранным языком в этом случае рассматривается как приобретение коммуникативной компетенции, т. е. способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Знания, навыки и умения, необходимые будущему специалисту для успешной иноязычной профессиональной деятельности, могут существенно различаться на энциклопедическом уровне, но на стратегическом и лингвистическом уровнях можно говорить об определенном параллелизме коммуникативной компетенции у разных профессий и дискурсивных универсалиях, по крайней мере, в системе профессий человек—человек.

Таким образом, формирование профессиональной интерактивной компетенции, познание мира профессионального общения и его правил, развития навыков идентификации и порождения речевых моделей каждой из ситуаций делового сотрудничества есть обучение стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партнера.

Достичь этого можно только благодаря моделированию в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества, в которых иностранный язык выступает как инструмент социального взаимодействия личности и профессионального инофонного коллектива. Профессиональная коммуникация предполагает такие речевые действия, как презентация материала, письменный и устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение, выработка соглашения.

Успешное коммуникативное (и тем более профессиональное) взаимодействие базируется на основных принципах кооперации и вежливости. Особое внимание уделяется также адекватному стилистическому оформлению коммуникативных намерений участников, приемам снятия напряжения, созданию атмосферы доброжелательности, сотрудничества.

Знакомство с межкультурными особенностями поведения представителей инофонной речевой общности в деловых ситуациях завершает формирование профессиональной интерактивной компетенции у вторичной языковой личности.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРОЗНАЧИМОЙ ИНФОРМАЦИИ В МЕДИА-ТЕКСТАХ

Николаюк Н. Н., Белорусский государственный университет

Изучение взаимодействия языка и культуры в практике современных лингвистических исследований обусловлено в значительной мере существенными изменениями в мировом культурном пространстве, в частности глобализацией информационной сферы, ростом международных контактов, увеличением значимости массовой культуры.

Исследование языка как компонента культуры, способного сохранять, отражать и накапливать культурозначимую информацию, а также влиять на отображение культурного контекста, имеет особое значение для анализа медиа-текстов, которые, в свою очередь, формируют и организуют действительное информационное пространство современного человека.

При изучении механизма текстового воплощения культуры важную роль играет понятие культуроспецифичности. В медиа-текстах культуроспецифичность проявляется как на медийном, так и на языковом уровне — при организации информационного пространства, при форматировании медиа-текстов, при языковых способах выражения. Рассматривая текст в качестве универсальной вербальной формы отражения и сохранения культурного опыта, необходимо учитывать культурный контекст, присутствующий в тексте, как в открытой эксплицитной, так и в выраженной имплицитной форме.

Концепция культурного контекста предполагает выделение следующих уровней:

— **денотативного**, когда культурозначимые сведения выражены в прямой эксплицитной форме. Значение культуроспецифичных единиц, относящихся к денотативному уровню, как правило, объясняется в страноведческих словарях, составляя основу базового знания о жизни и реалиях, существенных той или иной культуре, стране. В английских медиа-текстах содержится значительное количество слов и словосочетаний, обозначающих имена собственные, а также культуроспецифичные явления и артефакты. Например: *...Part of the old port in east London has been redeveloped as a business centre, called Docklands.* (Речь идет о территории в Лондоне к северу от реки Темзы, где в настоящее время расположены новые дома и офисы крупных промышленных компаний, а ранее была территория судостроительных доков.) Однако понимание других культуроспецифичных единиц, употребление которых ограничено собственно английскими медиа-текстами, требует более глубокого знания английской действительности. Такие тексты могут быть поняты только при наличии соответствующего фонового знания. Например: *Under first past the post only the candidate who gets the most votes in each constituency is elected.* (Фраза «first past the post» описывает Британскую предвыборную систему, где кандидат с наибольшим количеством голосов побеждает, даже если он набирает всего на один голос больше, чем следующий за ним претендент.);

— **коннотативного**, на котором культуроспецифичная информация содержится в экспрессивно-эмоционально-оценочных коннотациях. Культуроспецифичные единицы этого уровня часто обозначают общие для различных культур предметы и понятия и поэтому не приведены в страноведческих словарях. Однако несовпадение семантических границ понятия, наличие культуроспецифичных коннотаций будет обнаружено при переводе на другой язык;

— **ассоциативного**, когда культуроспецифичные компоненты представлены в ассоциативных связях лексических и фразеологических единиц. Этот уровень отражает устойчивые ассоциативные связи, присущие лексическим единицам, обозначающим реалии того или иного языкового коллектива. Единицы этого уровня ассоциируются с определенным стилем и

используются для выражения оценки, описания, сравнения. Например, *BBC English* — форма английского произношения — всегда традиционно ассоциировалась со стандартом произношения английского языка, используемого дикторами Британской вещательной корпорации;

— **метафорического**, который объединяет культуроспецифичные сведения, отраженные в метафорах, сравнениях, образах, присущих тому или иному языковому коллективу. Метафорический контекст рассматривает культуроспецифичные единицы, заимствованные из текстов, ставших неотъемлемой частью национальной культуры. Это цитаты из литературных произведений, фильмов, высказывания известных людей, крылатые фразы, аллюзии, пословицы, поговорки, слова из песен, рекламные слоганы и т. п., т. е. все то, что составляет текстовое выражение национальной культуры. Медиа-тексты содержат большое число культуроспецифичных единиц такого рода. «*A house! A horse! My kingdom for a horse!*» — «Коня! Коня! Полцарства за коня!» — цитата из трагедии У. Шекспира «Ричард III». При цитировании вместо «коня» обычно вставляют предмет вождления.

В сфере массовой коммуникации метафорический контекст очень подвижен и всегда находит отражение в текстах медиа: удачная фраза, запоминающееся высказывание мгновенно распространяются по всему информационному пространству. Некоторые текстовые фрагменты цитируются неожиданно часто, возникая сразу в нескольких медиа материалах, что создает впечатление сложной цепочки заимствований, отследить которую практически невозможно.

Если для понимания денотативного контекста достаточно сведений исторического и социокультурного характера, содержащихся в лингвострановедческих словарях, то адекватное понимание метафорического контекста требует специального фонового знания, а точнее знания текстов, являющихся важнейшей составной частью национальной культуры.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЫРАЖЕНИЯ АПЕЛЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ В НЕМЕЦКОМ ТЕКСТЕ

Пасовец И. И., Полесский государственный университет

В процессе обмена культурным достоянием между странами и народами литературные и иные произведения играют, на наш взгляд, огромную роль. Это объясняет их особое место в преподавании иностранных языков. Они содержат информацию как о природе, так и о всех сферах жизни страны изучаемого языка: бытовой, общественно-политической, культурной, религиозной. Благодаря взглядам их создателей, эти произведения выражают образ мыслей людей определенной эпохи, их отношения и оценки, тенденции общественного развития.

Занятия по иностранному языку дают возможность студентам непосредственно ознакомиться с литературным достоянием стран изучаемого языка. Чтобы достичь восприятия иноязычного произведения (текста), необходимо раскрыть его содержательную сторону со всех позиций, в том

числе и с позиции грамматики. При этом преподаватель, руководящий учебным процессом, устанавливает этапы раскрытия содержания текста, соотнося их с уровнями языковых знаний и умений студентов.

Изучение литературы по проблеме анализа таких текстов на немецком языке, как призывы, обращения, молитвы, проповеди, трактаты, показало, что эта проблема требует дальнейшего анализа. Особый интерес вызывает грамматический аспект выражения апеллятивности, в частности, апеллятивной функции данных текстов.

Апеллятивная функция выражается следующей парафразой: я (отправитель) побуждаю тебя (получателя) занять позицию (выразить мнение) X/совершить действие Y.

Текстами с основной апеллятивной функцией являются: рекламные объявления, текст пропаганды (газетный, телевизионный, радио), комментарий, инструкция по эксплуатации, рецепт, текст закона, прошение, заявление, ходатайство, молитва, проповедь, трактат, призыв и т. д.

Апеллятивная функция текста может выражаться непосредственно посредством эксплицитных перформативных формул с глаголами *auffordern*, *anordnen*, *befehlen*, *bitten*, *raten*, *empfehlen*, *fragen*, *beantragen*, *verlangen*, *beauftragen* и т. д. Но такие эксплицитные структуры в текстах редки. Наиболее часто встречающиеся грамматические индикаторы апеллятивной функции следующие:

а) императивное (побудительное предложение), например: «... *führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen*», «... *vergib uns unsere Schuld*» («*Das Vaterunser*»). В данном примере речь идет о форме 2-го лица ед. числа.

Такая же тенденция прослеживается и в текстах проповедей: «*Gib mir ein Licht, damit ich sicheren Fußes der Ungewissheitentgegengehen kann!*». «*Gehe nur hinein in die Dunkelheit und lege deine Hand in die Hand Gottes (Botschaft eines Christen zum neuen Jahr)*».

Нельзя не отметить очень частое употребление, например, таких обращений, как: *Herr*, *Allmächtiger*, *Unendlicher*, *Schöpfer*, *Vollender* из молитвы к Новому году (*Ein Gebet zum neuen Jahr*);

б) инфинитивная конструкция, например: *Pflegen und pflegen lassen (Nivea milk)*. *Erst mal entspannen, erst mal Picon – Frohen Herzens genießen (HB)*.

Инфинитив в силу своей краткости и простоты (не обозначает подлежащее, нет временной формы и наклонения) особенно характерен для языковых конструкций инструкций по эксплуатации, руководств по обслуживанию, кулинарных рецептов и т. д. Например, из кулинарного рецепта: *3–4 mittelgroße Zwiebeln abziehen, in Scheiben schneiden – 15 g Butter oder Margarine erhitzen, die Zwiebeln darin leicht bräunen*;

в) вопросительное предложение: отправитель побуждает получателя к речевому сообщению информации. Такой индикатор мы находим, прежде всего, в тексте анкеты, (печатного) текста газетного интервью, учебника (в вопросах и ответах) и т. д. Например, из анкеты: *Haben Sie oder Ihre Ehegatte eine Rente bei einer gesetzlichen Rentenversicherung beantragt?*;

г) предложения с глаголами *sollen* или *müssen* + *Infinitiv*, *haben* + *zu* + *Infinitiv*, *sein* + *zu* + *Infinitiv* и др., например, из закона, регулирующего положение федеральных чиновников (ФРГ): § 54 *Der Beamte hat sich mit*

voller Hingabe seinem Beruf zu widmen. Er hat sein Amt uneigennützig nach bestem Gewissen zu verwalten. Sein Verhalten innerhalb und außerhalb des Dienstes muß der Achtung und dem Vertrauen gerecht werden, die sein Beruf erfordern.

До сих пор религиозные тексты были предметом исследования главным образом в богословской литературе, связанной с их теологическим и нравственным осмыслением. Предпринимаются попытки разработать и описать структуру религиозных текстов. Однако собственно лингвистический (грамматический) аспект выражения текстовых функций (в частности, апеллятивной) содержится фрагментарно лишь в немногих исследованиях как отечественных, так и зарубежных. Тексты такой направленности, как никакие другие, принадлежат к апеллятивным текстам.

В дальнейшем хотелось бы обратить особое внимание и на тексты обращений, призывов и т. д. с точки зрения апеллятивности.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Пристром Е. С., Белорусский государственный университет

Межкультурная коммуникация — это, по сути, коммуникация *par excellence*, так как в ней в обостренном виде проявляются все существенные, узловые проблемы коммуникации, в частности — проблемы контекстуализации и (ре)конструирования смысла в рамках коммуникативного события (М. Б. Бергельсон). Художественный текст является одним из таких коммуникативных событий.

Отражая наиболее устойчивые изменения в менталитете народа, художественный текст является той «границей» (М. М. Бахтин), где встречаются два сознания, две культуры. Он помогает понять «свое», приблизиться к «чужому», частично его присвоив, и вместе с тем выйти на значимый для всего человечества уровень. Этому способствуют универсальные концепты, «идеальные сущности (смыслы), которые формируются в сознании человека» (З. Д. Попова, И. А. Стернин), присутствующие в любом тексте. Мы, в частности, обратимся к концепту пространство—время.

Концепт пространство—время имеет сложную структуру в художественном тексте, являясь основой его художественного мира. С одной стороны, «...пространство и время включают идеологию определенного текста в общественный, исторический и культурный контекст» (Н. Ф. Пелевина, 1985). С другой, пространство и время (хронотоп) являются «воротами, пропускающими в смысл» текста (Э. Кант, М. М. Бахтин). Как люди в реальном мире, так и герои в мире художественного текста существуют в пространственно-временных границах. Причем, как и в первом, так и во втором случае можно говорить о наличии внешнего хронотопа, в котором разворачиваются события, и внутреннего хронотопа, хронотопа сознания или хронотопа внутреннего мира человека. Внешний хронотоп — сеть последовательно сменяющихся пространственно-временных координат. Внутренний хронотоп обусловлен постоянным взаимодействием личностных целей и смыслов человека, поэтому смена пространственно-временных координат часто происходит

хаотично: человек вспоминает, прогнозирует; когда не хватает собственного опыта, человек прибегает к прошлому всего человечества, обращается к образу известных людей или героев художественных текстов.

В качестве примера рассмотрим рассказ Р. Брэдбери «Возможность выпастся» (*Perchance to Dream*): то, как благодаря хронотопу раскрывается смысл всего рассказа и, как следствие, читатель вступает в сферу обмена смыслами на межкультурном уровне. Главный герой, Леонард Сейл, пилот космического корабля, который терпит крушение на малой планете № 787. Ему обещают помощь через 6 дней. Во время сна мозг героя поработают существа, которые физически жили на этой планете много тысяч, а может и миллионов, лет назад. Единственный способ борьбы с ними — не спать. И Леонард делает все возможное, чтобы не погибнуть. Однако когда прибывает помощь, он настолько изнурен, что ему не удается объяснить ситуацию. Два других космонавта делают Леонарду укол снотворного, и Сейл погибает. Новоприбывшие герои собираются провести ночь на этой планете и засыпают...

Пространственно-временная структура рассказа представлена двумя хронотопами: хронотоп героя и хронотоп обитателей планеты.

Хронотоп Леонарда Сейла охватывает 4 дня, которые он проводит на малой планете № 787: *It was morning — planetoid 787 —> the first day passed —> as did the second and the third —> on the fourth day ... counting to a thousand by fives, then by tens —> night settled —> the flame on the sky —> Leonard slept, ... dead, lay there —> grave, what a night*. Большую часть времени герой борется за свою жизнь. Р. Брэдбери, выстроив хронотоп Леонарда, раскрывает для нас основные качества героя: выносливость, своего рода мужество и готовность бороться с разрушительными силами мира.

Хронотоп разрушительной силы планеты представлен в рассказе хронотопами двух жестоких повелителей *Tylle of Rathalar, Killer of Men и Iorr of Wendillo, Destroyer of Infidels*, когда-то живших там: *once upon a time, this was fertile land, a rich planet —> the planet declined ... to nothingness —> the peoples languished in the midst of a great war ... lasted five thousand years —> we lived long lives —> when the planet died, our bodies withered —> only in time the minds of our nation through science survived*. Эти существа привязаны очень прочно к своему хронотопу: их время — время сна героя, их пространство — это пространство мыслей героя. Хронотоп подсознания (хронотоп «безвремия» и «безпространственности») имеет здесь явно негативное или, более того, разрушительное значение.

Данный рассказ был написан в 1953 г. Но и сегодня он звучит очень актуально. Раскрытию смысла, рождаемого на пересечении хронотопов, способствует и выбор имен воителей — они отсылают читателя к нашему средневековью. Более того, прозвище одного из воителей — *Destroyer of Infidels* может быть переведено как «губитель неверных». Обращение автора к общей истории, общему хронотопу человечества приводит к пониманию общечеловеческого смысла — война приведет людей к разрушению.

На первый взгляд, это типично фантастический рассказ. Но внимательно прочитав его, читатель осознает, что смысл рассказа гораздо глубже — он имеет универсальное звучание и значимость. Таким образом, как уже неоднократно отмечалось, «услышанность» и «ответность» художественных про-

изведенный является базисом для межкультурной коммуникации в любой области человеческой жизни. Общие нравственные ценности — один из способов преодоления конфликтов культур. И, кроме того, в данном случае очевидно, что межкультурная коммуникация способствует обогащению одной культуры элементами другой культуры, «своего чужим».

О ЯВЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНОГО КОНФЛИКТА

Растшиевская Е. В., Белорусский государственный университет

Конфликтная ситуация — это результат особого типа общения, особого речевого поведения коммуникантов. Под конфликтной понимается ситуация, в которой происходит коммуникативный конфликт — столкновение двух сторон (участников конфликта) по поводу несоответствия целей, интересов, взглядов, в результате которого одна из сторон сознательно либо бессознательно действует в ущерб другой (вербально или невербально), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против ее интересов/целей, предпринимает ответные действия.

Явление коммуникативного конфликта может рассматриваться относительно условий складывающейся конфликтной ситуации (личностных особенностей партнеров по коммуникации, обстоятельств общения, коммуникативных целей собеседников и т. д.), т. е. относительно компонентов, составляющих структуру акта коммуникации, а также относительно взаимосвязи между смежными аномальными явлениями (коммуникативная неудача и коммуникативный дискомфорт).

Особое место в рассмотрении проблемы возникновения конфликтных ситуаций занимает вопрос о кооперативности/некооперативности коммуникантов в процессе речевого взаимодействия. Установка коммуниканта на сотрудничество влияет на характер протекания коммуникации, а также на выбор коммуникативных стратегий и тактик.

Рассматривая проблему кооперативности/некооперативности коммуникантов в процессе речевого взаимодействия, необходимо отметить, что среди лингвистов, логиков и психологов нет явного согласия в отношении вопроса: соблюдение какого принципа наиболее важно для того, чтобы коммуникация была успешной.

Можно выделить три направления в исследовании этой проблемы: представители первого направления (Х. П. Грайс, Т. ван Дейк) считают, что коммуниканты должны следовать Кооперативному Принципу, включающему в себя несколько максим; представители второго направления (Р. Лакофф, Дж. Лич) за основу успешной коммуникации принимают соблюдение Принципа Вежливости; представители третьего направления (Л. Апостел, Б. Моэн, Р. Фишер и У. Юри) склонны рассматривать коммуникацию с точки зрения ее эффективности в достижении поставленной цели.

Конфликт обнаруживается прежде всего там, где взаимодействие людей, их контакты зачастую порождают столкновения, вызванные противоречиями целей, взглядов, интересов, точек зрения двух сторон и носящие конфликтный характер.

Конфликт может возникнуть только на базе коммуникативного контакта. Противоположность позиций или мысленное действие, никак не выраженное вовне, не являются элементом начавшегося конфликта, нет конфликта и в том случае, если действует только один участник. Как отмечает Н. Г. Комлев, конфликт отсутствует в двух случаях: при идеально слаженной интеракции на основании полного взаимного соответствия стратегических и тактических интересов общающихся и при отсутствии всякого контакта между ними. Таким образом, конфликт — это двустороннее поведение, базирующееся на коммуникативном контакте.

С позиции исследователя, наблюдающего за проявлением конфликта в видимой, доступной для наблюдения стадии, можно выявить два параметра, характеризующие причины и характер конфликта.

Первый параметр — непосредственные участники конфликта, чье поведение обусловлено комплексом внешних (социальных) и внутренних (психологических) факторов.

Второй параметр — язык и речь, которые также соотносятся как явления внешнего и внутреннего порядка. Социальная сущность языка, его конвенциональная природа позволяют рассматривать язык в качестве кода, единого для говорящих на данном языке, создающего условия для понимания общающихся, и говорить о языке как о средстве установления контакта в речевом общении.

Речь — явление индивидуальное, зависящее от автора-исполнителя, это творческий и неповторимый процесс использования ресурсов языка. Ситуативная обусловленность, вариативность речи, с одной стороны, и возможность осуществить выбор для выражения определенного содержания — с другой, делают речь своеобразной, непохожей на речь другого человека. Правильный выбор средств языка, ориентированных на собеседника, способность адекватно передать содержание, оправдывая ожидания партнера по коммуникации, — все это гармонизирует общение. Но как в языке, так и в речи кроются такие их свойства и особенности, которые создают огромное количество помех, сбоев, недоразумений, приводящих субъектов коммуникации к конфликту.

Для минимизации или усиления конфликтной ситуации необходимо учитывать выделенные параметры, зависящие как от интенциональной составляющей, так и от факторов социо- и прагмалингвистического характера, что влияет на выбор определенной коммуникативной стратегии.

ОБ ОБЪЕКТАХ И СУБЪЕКТАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Романенко М. А., Белорусский государственный университет

Процессы интеграции, происходящие в современном мире, приводят к значительному возрастанию межкультурных контактов. Адекватное коммуникативное взаимодействие участников межкультурной коммуникации происходит в процессе диалога двух культур.

Любой диалог предполагает обмен информацией и создание на его основе нового уровня понимания предмета общения, расширение и углубление знаний по обсуждаемому вопросу.

Участники диалога двух культур, вступая в межкультурное общение, ставят перед собой различные цели. Однако их общей составляющей является интерес к национально-культурному своеобразию собеседника, стремление к получению новых социокультурных знаний, к сотрудничеству.

В настоящее время вопросы межкультурного общения разрабатываются многими специалистами в области социологии, культурологии, лингводидактики. Фундаментальные основы диалога двух культур были разработаны в научных трудах М. М. Бахтина и В. С. Библера.

В философской литературе существует множество определений понятия «культура».

В одном из значений под культурой понимается сфера духовной деятельности людей. В этом контексте используются концепты «национально-культурная картина мира», «национальная культура». Язык является неотъемлемой частью национально-культурной картины мира. В нем отражены особенности культуры и мышления народа, его ценностные ориентации, мировоззрение.

В условиях реализации концепции межкультурного образования возрастает роль изучения иностранного языка как носителя и выразителя национальной культуры.

Успешное межкультурное общение предполагает знание участниками диалога национально-культурных особенностей собеседников.

В практике преподавания русского языка как иностранного совокупность страноведческих, лингвострановедческих знаний, навыков, умений получила название «социокультурной компетенции».

Социокультурные знания включают в себя:

- 1) знания о стране изучаемого языка, знания духовных и культурных особенностей народов этой страны;
- 2) знания о национальной ментальности;
- 3) знание национальных норм поведения.

Недостаточное владение социокультурными знаниями или их отсутствие у участников межкультурного общения может привести к коммуникативной неудаче.

В тяжелых случаях серия коммуникативных неудач становится причиной коммуникативного культурного шока. А. П. Садохин в работе «Теория и практика межкультурной коммуникации» описывает некоторые формы проявления культурного шока. Это может быть:

- напряжение из-за усилий, прилагаемых для достижения психологической адаптации;
- чувство одиночества в новой культуре, которое может трансформироваться в отрицание этой культуры;
- тревога, переходящая в негодование и отвращение после осознания культурных различий;
- чувство неполноценности из-за неспособности справиться с ситуацией.

Психологические и коммуникативные затруднения препятствуют полноценному диалогу двух культур.

Поиск путей преодоления этих трудностей составляет важную часть профессионально-педагогической деятельности преподавателя русского языка. Индивидуальные беседы, анкетирование, мероприятия социокультурного

характера и, конечно, аудиторские занятия используются для выявления и преодоления коммуникативных социокультурных препятствий. В процессе осознания учащимися национально-культурных особенностей представителей другой культуры формируется единое коммуникативное поле.

По мере расширения единого коммуникативного поля происходит взаимодействие и взаимообогащение участников межкультурного общения, развитие их языковых личностей. Многие исследователи говорят о «третьей языковой личности». Уровень развития этой личности у студентов-инофонов находится, безусловно, в прямой зависимости от уровня развития языковой личности в родном языке. Однако в процессе изучения иностранного языка одновременно с формированием новой языковой личности происходит развитие и совершенствование родной языковой личности учащегося.

По мнению психологов, не существует двух или трех отдельных личностей инофона, следует говорить об особой языковой личности с развивающимися компетенциями в иной языковой среде.

Развитие языковой личности студента-инофона в процессе межкультурного общения носит когнитивный характер. В сознании иностранца факты неродной культуры подвергаются анализу посредством установления когнитивных связей с родной культурой. В результате этой когнитивной деятельности формируются ментальные единицы сознания — концепты. Концепт является центром другой когнитивной единицы сознания — фрейма. Под фреймом понимается набор типовых ситуаций, моделирующих контекст общения.

Создание новых концептов и умение применять их в ситуациях межкультурного общения — важнейшая задача преподавателя в формировании развитой языковой личности студента-инофона.

В дидактическом плане при обучении межкультурному общению используется понятие «культурема». По мнению В. В. Воробьева, культурема представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического. По структурным характеристикам культуремы или лингвокультуремы могут быть и словом, и текстом. К культуремам относят безэквивалентную лексику, фразеологизмы, лозунги, афоризмы, речевые клише и т. д.

Обучение межкультурному общению на занятиях по русскому языку происходит в соответствии с учебной программой. Основой взаимосвязанного обучения языку и культуре является текст, отвечающий методическим критериям (страноведческая ценность, типичность, известность, доступность и др.). На его базе строится методический аппарат, обучающий видам речевой деятельности в контексте диалога двух культур.

ДИСКУРС-ТЕОРИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Савич Е. В., Белорусский государственный университет

В данном докладе обсуждается необходимость введения в программу спецкурса по межкультурной коммуникации модуля, направленного на развитие навыков дискурс-анализа. В частности, рассматривается опыт

прочтения такого модуля в рамках спецкурса «Основы межкультурной коммуникации», разработанного кафедрой английского языка и речевой коммуникации (БГУ) для студентов гуманитарного факультета и факультета философии и социальных наук.

Общая цель спецкурсов по межкультурной коммуникации — дать студентам представление о культурных особенностях коммуникации с тем, чтобы в дальнейшем они могли избежать конфликта культур. При такой цели понятие культуры трактуется максимально широко как совокупность «знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» (определение Тайлора), а человек, вступающий в коммуникацию, рассматривается как носитель одной культуры (национальной традиции). Однако с учетом существующих классификаций (Холла и Хофстеде) уникального отдельного индивида можно трактовать и как носителя многих культур. Последний подход, во-первых, позволяет нам рассматривать любую ситуацию речевого взаимодействия двух или более субъектов (а иногда и автокоммуникацию) как ситуацию межкультурного общения и, во-вторых, актуализирует значимость критического мышления в рамках коммуникации.

Программа рассматриваемого спецкурса отражает и первый, и второй подходы.

Структурно спецкурс состоит из 9 модулей, каждый из которых посвящен отдельному аспекту коммуникации, включает теоретическую и практическую части и рассчитан на 10 часов аудиторных занятий (кроме первого модуля — 4 часа). Каждый модуль освещает определенную сферу коммуникации (профессиональную, академическую (в том числе научную) и бытовую) и фокусируется на конкретных потенциально конфликтных с точки зрения культуры, коммуникативных ситуациях. Теоретический блок каждого модуля дает представление о коммуникативных процессах и их социокультурных особенностях, а практический — развивает элементарные навыки коммуникации, покрывающие те виды речевой деятельности (как перцептивные, так и продуктивные), которые задействованы в тех или иных коммуникативных ситуациях. Тем самым реализуется первый из упомянутых выше подходов к пониманию культуры.

Модуль «**Теория коммуникации: аспект содержания**» заявлен в спецкурсе третьим и завершает блок модулей, вводящих студентов в поле коммуникации, основная практическая цель которых заключается в развитии навыков *активного взаимодействия «адресант—адресат»* — активного слушания, активного говорения, аналитического чтения и понимания. Специфическая цель данного модуля — показать студентам место культуры в текстах, продуцируемых людьми в процессе коммуникации (в дискурсах) и научить их реконструировать культуру из дискурсов (и тем самым распознавать возможные конфликты).

Поставленная цель требует введения в программу модуля понятия «*содержание*» (и, соответственно, «*дискурс*»). В качестве основного приема объяснения используется моделирование.

Линейно обсуждение строится следующим образом. Через моделирование процесса коммуникации (с привлечением моделей Шеннона, Лассвелла, Якобсона, Винера, Бахтина, Лотмана, Барта, Кристевой и др.) на-

зываются все его возможные компоненты и рассматривается их *содержательная значимость*. Единство формы и содержания, а также их зависимость от внелингвистических и лингвистических факторов иллюстрируется на примере сначала слова и высказывания, затем текста и, наконец, дискурса. Последовательно рассматриваются семиотические (Фреге и Пирс), семиологические (Соссюр) и интегративные (Ленин, Клаус, Супрун) модели содержания сложных коммуникативных продуктов с тем, чтобы прийти к каузально-генетической модели содержания (Ухванова-Шмыгова).

Последняя модель необходима в рамках данного курса, поскольку именно в ней произведено разделение на информацию референтного плана и кортежного (субъектного) плана. Для целевой аудитории курса — студентов гуманитарных специальностей — профессионально необходимым является умение снимать кортежную информацию. Каузально-генетическая модель дает понимание того, какое место эта кортежная составляющая занимает в дискурсе и как ее можно реконструировать из текста.

В рамках данного модуля мы подчеркиваем культуру и как кортежную, и как референтную характеристику содержания любого коммуникативного продукта. Она является элементом той **картины мира**, которую транслирует текст и задает **речевое (кортежное, субъект-субъектное) взаимодействие** в рамках коммуникации; является элементом **знания** и диктует **отношения**, передаваемые текстом; отражается в **смысле** текста и составляет его **сущность**. Именно эти кластеры содержания, называемые нами картинками (картина мира, картина кортежного взаимодействия, картина знания, картина отношения, смысловая картина и сущностная картина), становятся объектами реконструкции в рамках той дискурс-аналитической практики, которой мы стремимся научить студентов. Отсюда и выбор материала для анализа — народные сказки. Мы предлагаем студентам провести анализ народных сказок и реконструировать те культуры, которые их создали.

Ожидаемым **результатом** от прослушивания данного модуля являются сформированные у студентов: 1) **представление** о сложности процесса коммуникации и многоплановости феномена содержания и 2) **навык аналитического мышления**.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ АПЛОДИСМЕНТОВ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПАРЛАМЕНТСКИХ ДЕБАТАХ

Сивенкова М. А., Минский государственный лингвистический университет

Функционирование аплодисментов в политических речах привлекает внимание многих исследователей. Являясь важным средством выражения групповой идентичности, аплодисменты позволяют политикам поддержать «своих» и умалить «чужих», выразить свое отношение к определенной проблеме и др. Кроме того, данный тип коммуникативной реакции интересен тем, что обнаруживает теснейшую связь с некоторыми риторическими приемами. Известно, например, что в арсенале британских политиков

имеется богатый репертуар средств, вызывающих аплодисменты аудитории (например, контраст, трехчастный список, последовательность «проблема—решение» и др.).

Цель данного исследования состоит в выяснении репертуара ситуаций, в которых аплодисменты уместны в русскоязычных парламентских дебатах, и предпочтений российских политиков в сфере указанных риторических приемов.

Как показал наш анализ, аплодисменты в Государственной Думе востребованы в следующих коммуникативных ситуациях:

— демонстрация уважения/разделения радости одного (одной) из коллег.

Такие аплодисменты характерны, например, для ситуации поздравления по поводу награждения грамотой, назначения на должность, получения депутатского мандата, юбилея, рождения ребенка и т. п. Например:

Председательствующий: <...> *Уважаемые коллеги, перед обсуждением порядка работы я хотел бы от имени депутатов поздравить Зюганова Геннадия Андреевича с тем юбилеем, который недавно он отмечал, и вручить ему знак «За заслуги в развитии парламентаризма».* (**Аплодисменты.**) (Стенограмма пленарного заседания Государственной Думы Российской Федерации от 01.07.2009 г.);

— поздравление сограждан/определенной целевой аудитории с праздником/каким-либо знаменательным событием. Например:

Председательствующий: <...> *Уважаемые коллеги, завтра великий праздник — День Победы в Великой Отечественной войне. Я хотел бы от имени депутатов Государственной Думы поздравить с 64-й годовщиной Победы ветеранов войны и всех граждан России.* (**Продолжительные аплодисменты.**)... (ГДРФ, 08.05.2009 г.);

— приветствие почетных гостей Государственной Думы.

Чаще всего в подобной роли выступают парламентские делегации других стран или депутаты предыдущих созывов. Например:

Председательствующий: <...> *Уважаемые коллеги, я вас информирую, что у нас сегодня день визитов и на балконе сейчас находится делегация Государственного собрания Венгрии* <...> (**Аплодисменты.**) <...> *Спасибо за реакцию.* (ГДРФ, 27.06.2009 г.).

Как видим, во всех трех случаях инициатором подобных ритуальных аплодисментов выступает спикер, который дает соответствующий сигнал к действию (реплики типа «Я хотел бы от имени депутатов Государственной Думы поздравить...»; «Прошу/мы можем их поприветствовать»), а также благодарит парламентариев за адекватную реакцию. Данные фрагменты наглядно демонстрируют, на наш взгляд, что в институциональном политическом дискурсе аплодисменты в ряде случаев теряют спонтанность, присущую им в других жанрах политической коммуникации, а также в других сферах дискурса.

Еще одной немаловажной функцией аплодисментов в парламентских дебатах является выражение оценки. Если речь позитивно оценивается аудиторией, оратор вознаграждается аплодисментами по ее окончании либо в процессе ее произнесения (в последнем случае аплодисменты маркируют наиболее эмоционально насыщенные фрагменты речи либо те ее

фрагменты, с которыми аудитория солидарна — в среднем, 2–3 раза за одну речь). Например, следующий фрагмент выступления В. В. Жириновского: «*При монополии нет развития, монополия все рушит. Долой монополию! (Аплодисменты.)*» (ГДРФ, 16.09.2009 г.).

Следует отметить, что в некоторых случаях аплодисменты сопровождают речь оратора на всем ее протяжении (см., например, стенограмму пленарного заседания Государственной Думы от 8 мая 2008 г., посвященного избранию В. В. Путина на должность Председателя Правительства, в которой кандидату аплодировали 34 раза!).

При этом любопытно, что аплодисменты могут маркировать как положительно оцениваемые аудиторией фрагменты выступления, так и свидетельствовать о том, что оратор совершил какую-либо оплошность (в последнем случае анализируемая коммуникативная реакция зачастую сопровождается смехом аудитории). Ср. следующий фрагмент парламентского заседания, в котором предложение представителя фракции КПрФ запретить Либерально-демократическую партию провоцирует смех и аплодисменты аудитории, а также критическую реплику спикера:

Куликов О. А.: <...> *А господам Жириновскому и Абельцеву хочу напомнить, что организаторами «оранжевого» антигосударственного путча в Молдавии была Либерально-демократическая партия Молдавии Влада Филата. Видимо, вандализм, мародерство, антикоммунизм и антисоветизм являются базовыми ценностями этих партий. Прошу рассмотреть вопрос о запрете Либерально-демократической партии... (Смех в зале, аплодисменты.)*

Председательствующий: *Называется, договорились* (ГДРФ, 08.04.2009 г.).

Таким образом, аплодисменты в русскоязычных парламентских дебатах задействованы прежде всего в ситуациях приветствия, поздравления позитивной и негативной оценки. В отличие от британских политиков, российские парламентарии зачастую ориентируются не на риторические приемы-приглашения поаплодировать, а на эксплицитные указания спикера, что свидетельствует об определенной кросс-культурной специфике данной разновидности невербальных коммуникативных реакций.

О ВОЗМОЖНОСТИ АНАЛИЗА ФАТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ НА ОСНОВАНИИ ЭПИДИГМАТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Д. Н. ШМЕЛЁВА

Стахнова О. В., Минский государственный лингвистический университет

В работе «Проблемы семантического анализа лексики» Д. Н. Шмелёв предложил обогатить понятия парадигматики и синтагматики введением «третьего измерения», относящегося к деривационным связям слов и получившего у него название эпидигматика. Последняя отражает способность слова, благодаря словообразованию и процессам его семантического развития, входить одновременно в разные лексико-семантические парадигмы и демонстрировать таким образом помимо синтагматических и чисто парадигматических еще и эпидигматические связи.

Д. Н. Шмелёв выделяет два типа эпидигматических отношений: формальные и семантические. Первые выражаются в систематическом образовании различных дериватов в зависимости от парадигматической и синтагматической обусловленности. Вторые проявляются на линии смысловых ассоциаций, возникающих у носителей языка. Эти ассоциации связаны с представлением о материальной действительности. На основе этих ассоциаций значения лексических единиц транспонируются, реализуя свои семантико-деривационные потенции. При этом производное значение мотивировано первичным.

Подходу Д. Н. Шмелёва можно придать более широкий смысл и применить его к сфере речевых актов (РА). С РА непосредственно связана вторая разновидность эпидигматических отношений — семантические, так как в основе образования вторичных смыслов у единиц этого уровня лежит механизм ассоциаций.

Число возможных вторичных значений в рамках одного РА не безгранично. Как отмечает У. Эко, налицо только перечень строго предопределённых и обусловленных вариантов. Так, в односоставных РА, состоящих из имени собственного или обозначения родственных связей, могут быть вложены разные вторичные смыслы, но в то же время их число ограничено. Такой РА может быть способом прервать говорящего [Стоп, хватит, прекрати]. Основываясь на концепции доминанты, предложенной Р. О. Якобсоном, следует отметить, что вторичный (фатический) смысл сопровождается положительной/отрицательной эмоциональной окраской, т. е. фатическая функция является доминирующей, а эмотивная — подчинена ей.

Например, [Стоп, хватит, прекрати] + положительная эмоциональная окраска:

(1). *Elvira. No quiero que me hables así de él. Ya verás cómo llega muy lejos. ¡Qué importa que no tenga dinero! ¿Para qué quiere mi papáito un yerno rico?*

Don Manuel. ¡Hija!

(2). *Fernando, hijo. De acuerdo. Pero ahora me vas a decir por qué no has venido estos días. (Ella consigue bajar unos peldaños más. Él la retiene y la sujeta contra la barrandilla.)*

Carmina, hija. ¡Fernando!

[Стоп, хватит, прекрати] + отрицательная эмоциональная окраска:

(3). *Rosa. ¿Y a ti qué te importa? ¿Me meto yo en tus asuntos? ¿Me meto en si rondas a Fulanita o te soplan a Menganita? Más vale cargar con Pepe, que querer cargar con quien no quiere a nadie...*

Urbano. ¡Rosa!

(4). *Elvira. ¡A mí nunca me has querido! Te casaste por el dinero de papá.*

Fernando. ¡Elvira!

Elvira. Y, sin embargo, valgo mucho más que ella.

(5). *Elvira. Y tú debías ser el primero en prohibírselo, en vez de alargarle con esas blanduras improcedentes.*

Fernando. ¡Elvira!

Elvira. ¡Improcedentes!

В приведённых примерах РА, обозначающие степень родства *¡Hija!*, имена собственные *¡Fernando!*, *¡Rosa!*, *¡Elvira!* идентичны по своей структуре и первичному значению. Основанием для обнаружения вторичного

смысла и его интерпретации как [Стоп, хватит, прекрати] с той или иной эмоциональной окраской служит реплика адресанта сообщения, задающая тональность разговора.

Разновидностью отрицательного эмоционального оттенка, сопровождающего косвенную просьбу адресата прервать сообщение адресанта, является обида:

(6). Trini. *(Con mansedumbre.) Urbano tiene razón... Que no se meta conmigo.*

Rosa. *Cállate tú, mosquita muerta!*

Trini. *(Dolida.) ¡Rosa!*

(7). Elvira. *< ... >¿Cuándo vas a decidirte a ganar más dinero? Ya ves que así no podemos vivir. (Pausa.) ¡Claro, el señor contaba con el suegro! Pues el suegro se acabó, hijo. Y no se te acabe la mujer, no sé por qué.*

Fernando. *¡Elvira!*

Односоставной РА, состоящий из имени собственного или обозначения родственных связей, может также содержать смысл [спасибо, благодарю]:

(8). Secor Juan. *(Turbado.) Escucha. Ahí dentro tengo unos durillos... Unos durillos ahorrados del café y de las copas...*

Trini. *¡Padre!*

РА подобного типа могут использоваться для выражения согласия:

(9). Carmina. *(Que le ha escuchado extasiada.) ¡Que felices somos!*

Fernando. *¡Carmina!*

[Bueno Vallejo A. Historia de una escalera].

Таким образом, количество вторичных смыслов подобных РА ограничено. Их правильная интерпретация зависит от реплики адресанта. Кроме того, фатический потенциал подобных РА обнаруживается лишь в репликах-реакциях.

МЕНТАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АДЕКВАТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ

Тарасевич Н. А., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Системная организация словарного состава языка на сегодняшний день ни у кого не вызывает сомнения. Этот факт подтверждается наличием множества классификаций, которые отражают взаимозависимость и взаимовлияние лексических единиц. Достижения когнитивного исследования в области лингвистики проявились в возможности выделения ментального словаря как одного из важнейших компонентов языковой картины мира. Ментальный лексикон может быть противопоставлен так называемому «объективному» лексикону, т. е. зафиксированному в лексикографических источниках словарному составу языка. Ментальный лексикон — сложное образование, которое включает в себя знания о фонологических структурах, синтаксических структурах, концептуальных структурах, имеющих также не элементарное строение. Но важнейшей характеристикой ментального лексикона являются лексикализированные концептуальные структуры, поскольку слова без значения смысла не имеют.

Способность человека лексиколезировать концепты относится к когнитивной области и имеет прямое отношение к формам и способам познания окружающего мира. Внеязыковая реальность воздействует на человека, в то время как человек взаимодействует с внешним окружением. Результат взаимодействия отражается в некотором опыте, который закрепляется за языковым знаком.

Процесс познания может быть представлен как состоящий из нескольких уровней (этапов). Первый когнитивный опыт приобретает из непосредственного соприкосновения человека с окружающим миром. Непосредственный контакт происходит посредством органов чувств. Так, восприятие окружающей действительности посредством органов обоняния привело к появлению таких английских лексических единиц, как *smell*, *scent*, *odour*, *aroma*.

Не вызывает сомнения тот факт, что значение слова *smell* практически одинаково трактуется всеми носителями языка. Значение слова *scent*, согласно авторитетным лексикографическим источникам, имеет «положительную» окраску, обозначаемую в лингвистике как коннотация. Именно в качестве обозначения «положительного, приятного» запаха эта лексическая единица должна войти в ментальный лексикон человека. Однако психолингвистические эксперименты показывают, что «классическая» коннотация слова «аромат» претерпевает некоторые модификации в ментальном лексиконе отдельно взятого человека. Так, методом свободных ассоциаций было установлено, что понятие *scent* не обязательно ассоциируется с приятными, тонкими запахами, издаваемыми розами, духами, кофе и другими веществами. Для людей, страдающих, например, аллергией на цветочную пыль, запах, издаваемый цветами, ассоциируется не с приятным, а с неприятным запахом, который помимо всего вызывает недомогание. Таким образом, личностное ментальное пространство восприятия, например, различных запахов может не совпадать с нормативно закрепленным общим когнитивным опытом.

Другим аспектом проявления обонятельных возможностей человека является определение интенсивности запаха. Так, согласно зафиксированному в лексикографических источниках общему когнитивному опыту, лексемы *odour* и *aroma* должны формировать ментальное пространство индивида как обозначения характерного, сильного, легко воспринимаемого запаха. Однако наблюдения и эксперименты показывают, что восприятие интенсивности запаха отдельно взятым человеком не совпадает с прописанной нормой. Например, представители южных народов, на территории проживания которых имеется множество пахучих пряных растений, достаточно трудно определяют тонкие запахи (*scent*), а сильные, интенсивные запахи (*odour*, *aroma*) чаще относят к нейтральному обозначению *smell*.

Таким образом, формирование адекватной языковой картины мира в ментальном лексиконе каждого человека основывается на общем когнитивном опыте предшествующих поколений. Однако «личная» языковая картина мира, отраженная в ментальном лексиконе говорящего на данном языке индивида, не всегда в полном объеме совпадает с прописанной нормой. Значит ли это, что индивидуальная языковая картина мира не является адекватной? Вероятно, нет. Адекватность как категория носит, ско-

рее, рамочный характер, который определяет степень допустимости и вариативности, ограниченной целостным лексикализированным концептом «восприятие с помощью органов обоняния». Следовательно, ментальный лексикон человека может быть представлен как некоторый концептуальный континуум, в котором дифференциация по отдельным параметрам отличается в зависимости от лично приобретенного когнитивного опыта.

Ментально-лингвистическая адекватность восприятия может рассматриваться в качестве основного компонента формирования языковой картины мира. С одной стороны, ментальность, ментальное пространство индивида не может быть сформировано без участия языка, а, с другой стороны, личный когнитивный опыт может быть приобретен только в контексте уже имеющегося и зафиксированного семантическими единицами знания. Адекватность сложившейся языковой картины в ментальном пространстве отдельно взятого человека реализуется и проверяется в процессе коммуникации: до тех пор, пока не возникает ситуация непонимания, речевое взаимодействие может считаться успешным, а следовательно, восприятие, оценка, взаимодействие с окружающей действительностью не выходят за рамки общепринятой нормы и отдельные личностные качества и особенности восприятия не фиксируются как аномальные, неадекватные.

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЙ «ТЫ» И «ВЫ» ПРИ ОБРАЩЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Федоренко О. Н. , Белорусский государственный экономический университет

Одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции является знание правил речевого этикета, а именно норм обращения на иностранном языке. Во французском языке, как и в русском, существует выбор между обращением на «ты» и обращением на «вы», однако нормы их употребления в этих языках имеют свою специфику.

Во французском языке употребление «вы» при обращении было введено одним из римских императоров и в большей или меньшей степени распространилось при обращении к вышестоящему лицу в странах, находившихся под влиянием Римской империи. Во время Великой французской буржуазной революции 8 ноября 1793 г. был издан Декрет о запрете обращения на «вы». Декрет устанавливал обращение на «ты» между всеми гражданами Французской Республики, независимо от их профессии, занимаемой должности и социального положения. По мнению революционеров, обращение на «ты» должно было стать показателем равенства между всеми гражданами страны и выражением всеобщей связи между людьми. После падения Робеспьера 27 июля 1794 г. практика обязательного обращения на «ты» постепенно исчезла и французское общество вернулось к традиционному употреблению «вы» и «ты».

В современном французском языке можно наблюдать две противоположные тенденции. С одной стороны, начиная с 1970-х гг., под влиянием американской корпоративной культуры и молодежной культуры обращение на «ты»

стало охватывать все слои общества: не только студенты высших учебных заведений, но и ученики начальной и средней школы получили право обращаться на «ты» к учителям и преподавателям. На многих крупнейших коммерческих и промышленных предприятиях обращение на «ты» стало частью корпоративной культуры и имиджа предприятия. Считается, что для того чтобы идти в ногу со временем, быть «своим» в определенном кругу и казаться современным, нужно говорить «ты» всем и каждому.

С другой стороны, в последнее десятилетие во Франции наблюдается постепенный возврат к употреблению обращения «вы», к строгости в одежде и к более жестким нормам поведения. В мае 2007 г. в одном из интервью министр образования Франции Ксавье Дарко выразил мысль о том, что «необходимо, чтобы ученики обращались к учителям на "вы", и желательно, чтобы учителя обращались на "вы" к ученикам старших классов и лицеистов, чтобы каждый был на своем месте». По мнению многих преподавателей и учителей, употребление «вы» при обращении должно стать показателем уважения к взрослому, а также позволит избежать грубости и фамильярности в общении и поведении.

Обращение на «вы» во Франции по-прежнему имеет место в сфере семейных отношений: оно традиционно обязательно в аристократических семьях и среди представителей богатой буржуазии, что составляет, по оценкам французских социологов, примерно 20 000 семей. В этих семьях дети обращаются на «вы» к своим родителям, последние говорят «вы» своим детям и даже между супругами обращение на «ты» практически исключено. Употребление «вы» в данном кругу является своего рода признаком принадлежности к семейному клану и имеет целью сохранение традиций и соблюдение жестких иерархических отношений внутри семьи.

Итак, каковы же основные правила употребления местоимений «ты» и «вы» при обращении в современном французском языке:

- обращение на «вы» является обязательным в разговоре с незнакомыми людьми и с людьми, которые старше вас по возрасту;
- в общении мужчины и женщины предложение обращаться на «ты» должно исходить от женщины, а не от мужчины;
- к руководителю предпочтительнее обращаться на «вы», если только последний не предложил перейти на «ты»; если такое предложение поступило, то его следует принять, так как отказ может быть понят как нежелание перейти к более тесному сотрудничеству.

Кроме того, в общении с коллегами необходимо учитывать следующие правила:

а) выбор в пользу местоимения «ты» может быть обусловлен «территориальной близостью», когда сотрудники одного отдела употребляют «ты» при обращении друг к другу и «вы» — при обращении к сотрудникам других отделов;

б) обычно на каждом предприятии существует своя корпоративная культура, или сложившиеся нормы общения и поведения, как, например, манера обращения, обычай вместе обедать, наличие/отсутствие так называемого *friday-wear* (допустимый по пятницам менее строгий стиль в одежде) и др. Данными правилами не следует пренебрегать, если вы стремитесь к успешной адаптации в новом коллективе;

в) существуют определенные коммуникативные ситуации, когда к собеседнику предпочтительнее обращаться на «вы», как, например, отношения клиента с поставщиком;

г) тенденция к использованию «ты» или «вы» обусловлена сферой профессиональной деятельности: в таких областях, как мода, искусство, реклама, журналистика и др., обращение на «ты» гораздо более распространено, чем употребление «вы», и, наоборот, в банковском секторе доминирующим является употребление местоимения «вы».

В заключение хочется отметить, что употребление тех или иных единиц языка и, в частности, личного местоимения «вы» само по себе не может быть показателем культуры, образованности, хорошего воспитания. Доброжелательность и уважение к собеседнику выражаются жестом, словом или знаком внимания, вне зависимости от того, обращаемся мы к нему на «ты» или на «вы».

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ВОСПРИИМЧИВОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Шустова С. В., Ошева Е. А., Прикамский социальный институт

В настоящее время особую значимость приобретает проблема профессионального самоопределения. Выбор профессии без учета ее основных характеристик и индивидуальных особенностей субъекта нередко отрицательно сказывается на дальнейшем самоопределении. В профессиональном становлении и саморазвитии важным считается признание решающей роли сознательной деятельности личности. Успешное самоопределение характеризуется: наличием компонентов психологического настоящего и наличием компонентов психологического будущего. Выбор профессии является показателем того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития. Человек должен поверить в свои возможности в ходе профессиональной деятельности или в ходе подготовки к ней, он должен сформировать к себе как к субъекту труда устойчивое положительное отношение. В связи с этим в условиях межкультурной коммуникации центральным становится понятие межкультурной восприимчивости. В связи с различиями, неопределенностью, неоднозначностью и переменами, характеризующими современное общество, повышение межкультурной восприимчивости становится важной составляющей профессиональной пригодности специалиста. Этой цели служат различного рода справочники, руководства, пособия, т. е. вся палитра учебно-просветительской литературы. Важную роль играют межкультурные тренинги, которые основаны на идее о том, чтобы изменить коммуникативные и культурные позиции и оказать тем самым определенное влияние на поведение людей в ситуациях межкультурного общения. Межкультурное общение представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур, обладающими собственным языковым кодом, конвенциями поведения, ценностными установками, обычаями и традициями.

Для полноценного и адекватного общения необходимо владение следующими видами знаний:

- контекстные знания — внеязыковые знания, полученные в результате когнитивной обработки специального и индивидуального опыта коммуникантов и являющиеся частью их энциклопедических знаний о мире;

- интеракциональные знания;

- знания, отражающие предшествующий дискурсивный опыт участников общения и являющиеся результатом обобщения разнообразных прецедентных феноменов (интерактивные модели реализации дискурсивных событий);

- языковые знания — знания, которые составляют базу кодовых знаний коммуникантов (знания фонетики, лексики, грамматики языка общения, конвенций и норм употребления единиц языка, принципов успешного речевого общения, конвенциональных языковых способов реализации речевых актов текущего дискурсивного события). Наличие языковых знаний является необходимым, но недостаточным условием успешного коммуникативного взаимодействия. В процесс межкультурного взаимодействия его участники вступают с разными коммуникативными ожиданиями, детерминированными социальным и дискурсивным опытом своей родной культуры, стереотипами в отношении инокультурных партнеров по коммуникации, негативную роль играют при этом языковые барьеры. Языковые барьеры рассматриваются как препятствие для эффективной коммуникации. «Языковой барьер» может быть определен как неспособность отвечать на вопрос в силу непонимания и по причине различных страхов: допустить ошибку, быть непонятым; быть осмеянным, быть примитивным и, как результат, потерять уважение к себе. Страхи и неуверенность являются истинными барьерами в процессе овладения иностранным языком. Чем лучше вы начинаете говорить, тем больше становится ваша уверенность. Каждая новая попытка — это одновременно и путь к покорению языка, и дорога к уверенности, которая в свою очередь стимулирует покорение более трудных барьеров. Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова рассматривают в качестве естественных барьеров для бесконфликтного межкультурного взаимодействия различные по природе и по характеру факторы, препятствующие достижению взаимопонимания в межкультурной коммуникации: беспокойство и волнение, языковые различия, этноцентризм, стереотипы, различия в интерпретации невербального поведения, подсознательное ожидание сходства, а не различия между культурами. Структурные изменения в сфере занятости обуславливают потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности. Новое информационное пространство, выбрасывающее в мир современного человека новые предложения, формирует новые потребности, расширяющие представления о нормах отношений и поведения, а также новый уровень самосознания, новый уровень возможностей самоопределения.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Щербина И. В., Белорусский государственный экономический университет

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в разъяснениях. Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам существовала давно, однако к ее тесному изучению лингвисты подошли совсем недавно, и эта проблема стала рассматриваться с новой позиции лингвострановедения, что позволяет усилить воздействие межкультурной коммуникации на обучающихся для более практического освоения иностранного языка.

Язык — мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Необходимо обучение функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение.

На современном этапе развития нашего общества, когда повсеместно возникают многочисленные культурологические связи, неизбежно происходит перераспределение ценностей, ориентиров и мотиваций в системе образования, универсальным подходом к системе образования становится обучение межкультурной коммуникации. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур.

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что необходимо радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей. Решение этой проблемы расширит и углубит роль социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей.

Знания слов и правил грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка.

Все расхождения языков и культур выявляются при их сопоставлении. Однако на уровне языковой картины мира эти различия невидимы и слова разных языков выглядят обманчиво эквивалентными. Это создает большие трудности в практике преподавания иностранных языков. Все эти

проблемы обнаруживаются только при сопоставительном изучении по крайней мере двух языков (соответственно, культур) — иностранного и родного. Они представляют, таким образом, некий «подводный камень» в практике обучения иностранным языкам, который не каждый преподаватель в состоянии заметить. Необходимость глубокого подхода к этой проблеме особенно важна сейчас, когда смещение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и, как никогда, остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной, международной коммуникации.

Прочность владения языковым материалом, необходимая для осуществления межкультурной коммуникации, достижима только при изначально-комплексном обучении всем видам речевой деятельности и усвоении языкового материала во взаимодействии всех анализаторов, т. е. в единстве говорения, слушания, чтения и письма. Необходимость этого вытекает из психофизиологического положения о неразрывном взаимодействии анализаторов коры головного мозга. Поэтому отрыв образов языковых знаков различных модальностей друг от друга отрицательно сказывается на прочности усвоения.

Максимальное развитие коммуникативных способностей — вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей общаться. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься из одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик: из них надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

МЕТОДИКА ДИСКУРС-ПОРТРЕТИРОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ДИСКУРСА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (на материале интервью и эссе респондентов из Беларуси и Германии)

Ядченко Е. И., Белорусский государственный университет

Молодежный дискурс вызывает на сегодняшний день большой интерес. Исследование молодежного дискурса позволяет понять то содержание, которое несет в себе современная молодежь: проблемы, ценности и приоритеты. Дискурсные исследования помогают перейти от исследования текстов в их статике к исследованию содержания продуктов коммуникации в контексте взаимодействия «адресант—адресат». Таким образом, эти исследования выводят нас на лучшее понимание того, как репрезентирует себя адресант в контексте взаимодействия с адресатом, как идентифицирует себя адресант в контексте социальных и культурных явлений жизни.

Для нашего исследования мы познакомились с методикой дискурс-портретирования, представленной в рамках каузально-генетической теории (КГТ). Данная теория предполагает включение в содержание продуктов коммуникации наравне с референтным (предмет-ориентированным) содержанием также и кортежное содержание (субъект-ориентированное). Согласно данной теории, референтное содержание представляет собой содержание, которое отвечает на вопрос, о чем текст (дискурс) и как это «о чем» адресант подает адресату. Кортежное содержание представляет собой информацию об адресанте и адресате и их взаимодействии, включая то, как именно адресант подает себя, каким он видит адресата и как он осуществляет с ним взаимодействие. На этом основана методика дискурс-портретирования.

Методика дискурс-портретирования описана в книге «Методология исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов» (вып. 3). Методика дискурс-портретирования представляет собой процесс реконструкции открытого ряда дискурс-категорий (Д/К), которые в каждом конкретном случае несут нам информацию об адресанте. Автор данной методики выделяет четыре группы Д/К: **адресант-идентифицирующие Д/К** (самоидентификация, время, пространство, миссия, атрибутивность, деятельность, роль); **адресат-идентифицирующие Д/К** (аудитория, целевая аудитория и реляционная коммуникативная стратегия — КС); **кортеж-идентифицирующие Д/К** (направленная информация, КС, предметно-ориентированная КС, кортежная КС, контакт с аудиторией, интертекстуальность, интересобъектность, интересубъектность); **код-идентифицирующие Д/К** (корреляция «миф-реальность», риторическая практика, дискурсная практика, лингвистический статус, энциклопедические знания, правильность речи, вариант языка, специальная терминология, стилистический диапазон, интерактивность, невербальное поведение, открытость/закрытость, степень активности адресанта в коммуникации).

Дискурс-категориями, значимыми для построения дискурс-портретов, в нашем исследовании стали следующие:

1) самоидентификация — как респондент определяет себя самого, как развивает и интерпретирует себя (как развивает это свое «Я») (средствами грамматики, семантики, стилистики), какие роли себе приписывает.

Респондент из Беларуси саморепрезентирует себя через 'я', постоянно делая акцент на своих собственных приоритетах, своей личности (*для меня приоритетной в первую очередь является семья, становление личности, своей...*). Респондент из Германии саморепрезентирует себя через местоимение 'я', определяя себя при этом как студентку (*Ich bin Studentin*), немку (*Ich bin Deutsche*), а также через местоимение 'мы/wir', выражая свою принадлежность к народу Германии (*Wir haben eine grosse Leistung auf dem Wege von Diktatur zu Demokratie gemacht!*) и, далее, к европейцам (*Wir sind alle Europaer...*);

2) время — проекция респондентом себя во временном континууме.

Респонденты из Беларуси и Германии проецируют себя в нескольких временных пластах: прошедшее совершенное, прошедшее протяженное, настоящее протяженное, будущее реальное. Для дискурса респондента из

Беларуси характерно использование условного наклонения, эксплицирующего действия, в совершении которых она не уверена (на формирование **я бы отдала** лет двадцать; **Я бы** так никогда **не сказала**);

3) пространство — пространственные рамки, в которые респондент себя вписывает: географические (местный или глобальный уровень) или модальные (реальность/виртуальность).

Пространство респондента из Беларуси — культура Беларуси, это ее семья, друзья. Пространство респондента из Германии — это место, где находятся ее друзья — Германия, Европа и, далее, весь мир;

4) миссия — актуализация мотивов, целей и задач коммуниканта.

Свою миссию респондент из Беларуси вербализует как *'нести... свои знания в массы, ...научить кого-то тому, что знаешь сам'*. Респондент из Германии видит свою миссию в гуманистической деятельности;

5) деятельность — номинация и интерпретация деятельностных характеристик адресанта.

В дискурсе респондент из Беларуси представлен как человек пассивный, наблюдающий. В ее дискурсе представлены характеристики результата деятельности, умственной либо эмоционально-оценочной деятельности. Еще один характерный вид деятельности — категория значимого отрицания. Респондент из Германии — активная, волевая личность, представленная рядом деятельных характеристик: физическая, умственная, результативная деятельность.

6) целевая аудитория — выявление в дискурсе того сектора аудитории, на который направлено внимание и установление отношения к ней со стороны адресанта.

Таким образом, выбор Д/К для построения конечных выводов зависит от того, насколько репрезентативными они являются в количественном и качественном отношении для данного дискурса. Для каждого дискурса выбор категорий непосредственно зависит от полученных данных.

СЕКЦИЯ 2 ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КЛАССИФИКАЦИЯ СЧЕТНЫХ ЗНАКОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ван Цинфэн, Белорусский государственный университет

В каждом языке существует необходимость обозначения дискретных предметов в связи с указанием их количества. В русском мы обычно считаем предметы поштучно, например: *один стол, одна ручка*. Иногда для того, чтобы это подчеркнуть, используются счетные знаки: *две тарелки супа, три штуки яблок*.

В китайском языке для обозначения количества предметов часто используются специальные счетные знаки. Сочетаемость счетных знаков с существительными носит устойчивый характер. Числительные не могут самостоятельно выступать в роли определения, между числительными и существительными ставится счетный знак, например: **一张纸** *yī zhāng zhǐ* – 'один лист бумаги'. Счетный знак **张** *zhāng* употребляется перед существительными, называемыми тонкие, плоские предметы, такие как листы бумаги, фотографии, визитные карточки и др.

В китайском языке выбор счетного знака зависит не от желания говорящего, а от того, к какой семантической группе принадлежит существительное, а также от конкретных признаков предмета (объем, форма, состояние и тому подобное), обозначенного конкретным именем. Рассмотрим некоторые подгруппы счетных знаков (классификаторов).

Классификаторы, используемые при исчислении существительных, обозначающих людей: **名** *míng* – 'имя', **位** *wèi* – 'персона', **个** *gè* – 'штука', **口** *kǒu* – 'рот'. Выбор того или иного классификатора зависит от субъективного эмоционально-оценочного отношения к тому, о ком/чем идет речь. Сравните следующие примеры. **晚上来了两位客人。** *wǎnshàng lái le liǎng wèi kèrén*. – 'Вечером пришли два гостя'. **这位老师教我们中文。** *zhè wèi lǎoshī jiāo wǒmen zhōngwén*. – 'Этот учитель преподает нам китайский язык'. Классификатор **位** – 'персона' при существительном **lǎoshī** – 'учитель', **kèrén** – 'гость' и т. п. выражает уважительное отношение говорящего к данному лицу. **我有一个朋友。** *wǒ yǒu yī gè péngyou*. – 'У меня есть один друг'. Классификатор **个** – 'штука' при существительном **péngyou** – 'друг' выражает нейтральное отношение. **我们邀请一名专家。** *wǒmen yāoqǐng yī míng zhuānjiā*. – 'Мы приглашаем одного специалиста'. Счетное слово **名** – 'имя' при существительном **zhuānjiā** – 'специалист' придает сообщению официальный оттенок. Счетное слово **口** *kǒu*, сочетаясь со словом **人** *rén*, строго обозначает количество членов семьи, например: **我们家五口人。** *wǒmen jiā wǔ kǒu rén*. – 'В нашей семье пять человек'.

Классификаторы при существительных, обозначающих предметы (в китайском языке в эту семантическую группу входят и существительные, обозначающие животных). Данную группу существительных обслуживает большое количество классификаторов. Выбор того или иного из них связан с конкретными признаками предметов.

В обозначениях подгруппы плоских предметов используется классификатор **张** *zhāng*, этимологическое значение которого – 'лист': **一张桌子** *yī zhāng zhuōzi* – 'один стол'.

В обозначениях подгруппы удлиненных предметов часто используется классификатор **条** *tiáo* – 'полоска', **两条河** *liǎng tiáo hé* – 'две реки', **一条鱼** *yī tiáo yú* – 'одна рыба'.

С подгруппой существительных, которые называют предметы, имеющие рукоятку или спинку, употребляется классификатор **把** *bǎ* – 'ручка, рукоятка': **一把刀** *yī bǎ dāo* – 'один нож', **四把椅子** *sì bǎ yǐzi* – 'четыре стула'.

С подгруппой существительных, которые называют предметы, имеющие переплет, употребляется классификатор **本** *běn* – 'корешок': **两本书** *liǎng běn shū* – 'две книги', **一本杂志** *yī běn zázhì* – 'один журнал'.

Подгруппа существительных, не имеющих правильной формы, обслуживается классификатором **块** *kuài* – 'кусок': **两块肉** *liǎng kuài ròu* – 'два куска мяса', **三块肥皂** *sān kuài féizào* – 'три мыла'. В речи счетный знак *kuài* употребляется также для обозначения основной денежной единицы Китая: **一块钱** *yī kuài qián* – 'один юань'.

Перечисленные классификаторы являются наиболее частотными. Кроме них при существительных, обозначающих предметы, используются многие специальные счетные знаки: при существительных с собирательным значением: **双** *shuāng* – 'пара', **套** *tào* – 'комплект': **两双鞋** *liǎng shuāng xié* – 'две пары туфель', **一套西服** *yī tào xīfú* – 'один костюм'.

При существительных, обозначающих животных используется счетный знак **只** *zhī*: **一只猫** *yī zhī māo* – 'одна кошка', **一只鸡** *yī zhī jī* – 'одна курица'; при подсчете рогатого скота употребляется **匹** *pǐ* – 'голова': **两匹马** *liǎng pǐ mǎ* – 'две лошади'; при счете различных видов транспорта – **辆** *liàng*: **一辆公共汽车** *yī liàng gōnggòng qìchē* – 'один автобус'; существительные, обозначающие письменное сообщение, употребляются с классификатором **封** *fēng* – 'конверт, печать': **三封信** *sān fēng xìn* – 'три письма'; при подсчете цветков используется счетный знак **朵** *duǒ* – 'соцветие': **一朵花** *yī duǒ huā* – 'один цветок'.

Классификаторы для существительных, обозначающих абстрактные понятия и природные явления. Слова, обозначающие такие понятия, которые часто нельзя ни подсчитать, ни измерить, тем не менее, в китайском языке сочетаются с числительными. Классификаторами для них выступают морфема **种** *zhǒng* – 'вид', 'сорт', 'род'; а также слова **顿** *dùn* – 'прием', 'порыв' или **场** *chǎng* – 'порыв': **一种思想** *yī zhǒng sīxiǎng* – буквально: 'одна идеология', **一场雨** *yī chǎng yǔ* – буквально: 'один дождь'.

Таким образом, счетные знаки в современном китайском языке можно разделить на: 1) классификаторы, обладающие собственным лексическим значением, и 2) классификаторы, используемые только при счете. Первые, в свою очередь, можно разделить на несколько подгрупп в зависимости от семантических признаков существительных.

О РОЛИ МЕТАФОРЫ В КАТЕГОРИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ, МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКА (на материале современного английского языка)

Ивашкевич И. Н., Белорусский государственный университет

В своей знаменитой книге «*Metaphors We Live by*» (1980) Дж. Лакофф и М. Джонсон постулировали, что метафора не ограничивается лишь сферой языка, что сами процессы мышления человека в значительной степени метафоричны, чем была определена возможность окончательного вывода метафоры за рамки языковой системы и рассмотрения ее как феномена взаимодействия языка, мышления и культуры. Предложенная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном теория получила широкое признание в мировой науке и нашла многостороннее применение в практических исследованиях. Эта теория, которая привнесла системность в описание метафоры как когнитивного механизма, была названа «библией когнитивного подхода к метафоре».

Современная когнитивная наука, принимая во внимание основные идеи, изложенные в этой программной книге, рассматривает метафору как основной ключ к пониманию основ мышления и процессов создания ментальных представлений об окружающем мире, как основную ментальную операцию, способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. Как отмечает А. П. Чудинов, человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, познает при помощи метафор тот мир, в котором он живет, а также стремится в процессе коммуникативной деятельности преобразовать существующую в сознании адресата языковую картину мира, ввести новую категоризацию в представление, казалось бы, хорошо известных феноменов. Ориентация на природу языка как инструмента в процессе познания предопределила, с точки зрения ученых, повышенный интерес к метафоре и рассмотрение ее в качестве основного средства мыслительной и языковой деятельности.

В современной когнитивной лингвистике вопрос о системности метафорической номинации рассматривается в нескольких ракурсах. Так, например, в фокус внимания многочисленных когнитивно ориентированных работ попадает изучение степени регулярности метафоризации определенных лексико-семантических групп (в этой связи выделяют антропоморфные, зооморфные, флористические, пространственные и другие метафоры). Проведенные исследования свидетельствуют о том, что далеко не все сферы лексики в одинаковой степени предрасположены к различным семантическим сдвигам. Анализ семантической структуры английских имен существительных показывает, что наиболее активными смысловыми зонами в образовании метафоры являются наименования человека, животных, названия частей тела человека, сферы предметного мира и др. Это объясняется, по мнению ученых, прежде всего тем, что указанные смысловые зоны концептуализированы нашим языковым сознанием. Исследование продуктивности определенных семантических категорий как источника метафорических моделей позволило установить основные типы переносов, которые в наиболее общем виде выглядят следующим образом:

Человек → Животное; Животное → Человек; Животное → Артефакт; Животное → Абстрактное понятие; Часть тела человека → Географический объект и др. Одной из наиболее продуктивных семантических категорий, лежащей в основе образования многочисленных метафор в современном английском языке, является семантическая категория «Части тела человека» (ср.: *the brow of the hill, the shoulder of the hill, the head of the river, the mouth of the river, jaws* 'горные стены по сторонам узкой долины', 'расселины'; 'узкий вход долины, залива, фьорда' (букв. челюсти); *spine* 'ребень', 'хребет (горы)' (букв. спинной хребет; позвоночник); метафорическое *sole* в значении 'дно долины', 'нижняя часть долины' (букв. подошва; ступня) и т. д.).

Необходимо подчеркнуть, что *антропоморфная модель* вторичной концептуализации действительности занимает важное место в системе современного английского языка. В терминах частей тела человека возможна интерпретация основных концептосфер человеческого бытия (названий растений, животных, наименований предметного мира, абстрактных понятий и т. д.). Это является свидетельством того, что данный семантический домен служит одним из основных когнитивных источников для формирования метафорических (равно как и метонимических) значений в современном английском языке.

Важно обратить внимание на когнитивный потенциал перцептивных признаков (размера, формы, цвета, звука, тактильных свойств, запаха) в процессах вторичной репрезентации окружающей действительности. Именно эти перцептивные признаки, являясь основой различных семантических сдвигов, значительно увеличивают метафорическое поле в современном английском языке. Это вполне закономерно, поскольку любой процесс номинации реальных предметного мира связан с классифицирующей деятельностью человека на основе чувственного опыта — восприятия размера, величины, формы, цвета объектов. Именно метафорические процессы выступают здесь как одно из проявлений этой когнитивной деятельности.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ КАК ОДИН ИЗ ТИПОВ ЯЗЫКОВОГО ЗНАНИЯ

Зозуля О. Л., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

В сознании человека естественно и неизбежно в процессе постоянного практического познания и оценки окружающего мира формируется определенный ментальный образ, который представляет собой совокупность упорядоченных **знаний** о мире — концептуальная система или концептуальная картина/модель мира. Основные элементы концептуальной картины мира получают объективацию в языке. При этом **языковое знание** является одной из разновидностей знаний о мире.

Говоря о языковом знании, Н. Н. Болдырев отмечает, что оно может быть, по меньшей мере, трех типов и представлено, соответственно, тремя категориями: 1) *грамматическими категориями* (знание собственно языковых форм, их значений и категорий); 2) *модусными категориями* (знание языковых единиц и категорий, которые служат для интерпретации

концептуального содержания в языке) и 3) лексическими категориями (вербализованное знание об окружающем мире и его объектах, зафиксированное в семантике языковых единиц). Первые два типа категорий служат объективации знаний о языке, в то время как назначение третьего типа — лексических категорий — заключается в категоризации внеязыкового мира (Е. С. Кубрякова). Возможно, поэтому лексические категории не всегда признаются собственно языковыми категориями. Следует отметить, что использование термина «категория» по отношению к лексическим объединениям свидетельствует о когнитивно ориентированном переосмыслении теоретических положений в лингвистике, о формировании нового инструментария в описании языка.

При изучении иностранного языка основное внимание зачастую уделяется усвоению, в первую очередь, грамматических категорий, в то время как изучение лексических категорий (внутренней структуры, лексических значений формирующих их единиц) также имеет большое значение.

Так, внутренняя организация лексической категории отражает определенный способ категоризации в соответствующей лингвокультуре. Например, о различиях в категоризации растительного мира в русском и немецком языках свидетельствуют, в первую очередь, лексемно-симплексы *Kуст* и *Strauch/Busch*, *травы* и *Kraut/Gras*, которые, возможно, выступали для носителей языка как первоначальные объективированные (означенные) ориентиры в концептуальной картине растительного мира наряду с лексемами *Baum* 'дерево', *Pilz* 'гриб', *Blume* 'цветок' и т. д. Далее циклично чередующиеся стадии познавательного процесса — интеграция и дифференциация — привели к формированию как схожих субкатегорий в двух языках, например *Nadelbaum* — хвойное дерево, *Obstbaum* — фруктовое дерево, *Laubbaum* — лиственное дерево; *Speisepilz* — съедобный гриб, *Giftpilz* — ядовитый гриб, так и уникальных, т. е. свойственных одному из сравниваемых языков, например лексические единицы *Schattenbaum*, *Hummelblume*, *Großstadtpflanze*, *Kurztagpflanze* и т. д., которые не имеют соответствий в русском языке.

Системные значения членов немецкой лексической категории растений — наименований растений (фитонимов) демонстрируют уникальность структур знания, которые они объективируют, их прагматическую и коммуникативную релевантность для немецкоговорящего социума. Это проявляется в отсутствии строгих моделей лексических значений фитонимов в количественном и качественном (содержательном) аспектах. За одними лексемами стоит больше информации в связи с их релевантностью для жизнедеятельности человека, за другими — меньше (ср., например, *Durianbaum* '(zu den malaiischen Wollbaumgewächsen gehörender) Baum, dessen kopfgroße, stachelige, gelbbraune Kapsel Früchte kastaniengroße Samen mit weichem, weißlichem, wohlschmeckendem, aber übel riechendem Samenmantel enthalten' и *Krempling* 'Hutpilz mit umgebogenem Rand').

В целом внутренняя структура лексической категории растений, а также семантическое пространство, зафиксированное в семантике фитонимов, являются результатом лингвокреативного мышления, которое, как подчеркивает В. Н. Телия, «творит образ мира, в каждом языке по-особому отображенный».

Таким образом, подобное изучение некоторой лексической категории при постоянном «подключении» концептуального уровня и в сравнении с другим, например родным, языком имеет большое значение как для понимания структуры изучаемого языка, так и для овладения им как средством общения в различных сферах деятельности.

БАЗОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

Карасёва К. В., Белорусский государственный университет

Проблема базовых элементов китайской иероглифической письменности не является новой в китайском языкознании. Понятие базовых элементов может пониматься по-разному: здесь может идти речь о базовых структурных элементах письма, о базовых семантических элементах или о том и другом одновременно. Как нам представляется, большинство авторов не проводят четкой границы между этими двумя видами базовых элементов и в своих исследованиях часто неосознанно смешивают их, вследствие чего количество базовых элементов варьируется от 147 до 650 знаков. Первым шагом на пути решения настоящей проблемы является четкое разделение базовых структурных и семантических элементов, что в перспективе поможет выработать общий эталон единицы, которая бы объединяла в себе обе эти функции.

Для формирования четкого понятия о семантической и структурной организации китайского письма необходимо отказаться от традиционного взгляда на ключи как базовые элементы, который сформировался во многом под влиянием классической работы по этимологии иероглифов Сюй Шэня «Шовэнь цзецзы» (I в. н. э.) и развившейся на ее основе традиции составления словарей. Однако ряд иероглифов, входящих в список ключей Сюй Шэня (всего 540 иероглифов), как и в последующих вариантах таких списков, не являются ни структурно, ни семантически далее неразложимыми элементами, вследствие чего списки ключей, как правило, не являются однородными по своему составу.

Итак, мы обозначили необходимость дойти до предельной степени разложения как структурных, так и семантических базовых элементов. Что касается первых, то полагаем, что наиболее подходящими элементами в данном случае являются простые черты — наименьшие единицы системы, не раскладывающиеся далее ни на какие элементы. Всего их можно выделить 6: горизонтальная черта, вертикальная черта, наклонная влево, наклонная вправо, точка, откидная черта вверх. Остальные черты получаются путем соединения базовых шести или добавления элемента «крюк».

Процесс поиска базовых семантических элементов более сложен, нежели структурных, хотя бы потому, что выделение их менее однозначно. В нашем исследовании мы опирались на работы Анны Вежицкой о семантических примитивах. По мнению А. Вежицкой, задачей современной семантики является семантическое представление, т. е. моделирова-

ние значения языковых единиц и представление их в виде эксплицитных формул. Поэтому А. Вежбицка ставит перед собой цель «выделить возможно меньшую часть естественного языка и, в частности, определить тот минимальный список слов и выражений, который оказался бы достаточным для того, чтобы представить значения всех остальных слов и выражений». Входящие в данный минимальный список единицы автор и называет «семантическими примитивами». Последние обладают следующими характеристиками — это должны быть наиболее элементарные, не требующие толкования, интуитивно понимаемые единицы. А. Вежбицка считает, что таких семантических примитивов не может быть более 20.

Мы полагаем, что концепция «семантических примитивов» может быть использована как основа для поиска базовых семантических элементов. Сразу подчеркнем, что мы занимаемся поиском базовых семантических элементов именно китайской письменности, а не языка в целом, поэтому характер исследования будет отличаться от проводимого А. Вежбицкой. Предположительно, особенности и количество семантических примитивов будет отличным. Мы полагаем, что помимо универсальных семантических примитивов нами будет выделен ряд элементов, несущих на себе отпечаток китайской традиционной культуры.

На наш взгляд, базовый семантический элемент, прежде всего, должен быть семантически элементарным, т. е. не подвергаться рекурсии. Согласно теории польского лингвиста Яна Розвадовского, знак подвергается рекурсии по следующей схеме «актуализатор + модификатор», где актуализатор является определяемым знаком (уже известной реальией), а модификатор — определяющим (новой характеристикой к ней). Поэтому из списка базовых элементов мы, прежде всего, должны удалить сложные по своей структуре знаки, как, например, иероглиф «активные действия человека; бить, ударять», где знак «правая рука» является актуализатором, а знак, символизирующий «орудие», — модификатором. Таким образом, значение иероглифа формируется путем взаимодействия этих элементов и может быть описано следующим образом: 'рука (человек), которая (который) с помощью орудия совершает какие-либо действия'.

Из списка базовых элементов также следует исключить иероглифы, которые ранее были сложными, хотя в настоящее время воспринимаются как структурно неразложимые. Например, иероглиф «рождаться» в древности представлял собой рисунок растения, которое пробивается из земли. Таким образом, изначально иероглиф обладал явной двухкомпонентностью, поэтому является семантически разложимым.

Выше, доказывая семантическую сложность иероглифа, мы все время опирались на его структуру и те элементы, из которых он состоит. Однако возможно ли, что даже простые по структуре иероглифы можно подвергнуть рекурсии? Мы полагаем, что такие простые иероглифы, как «большой», «умереть молодым», «отказываться» и т. п., также являются семантически сложными, поскольку все изображают человека, но в различных позах и, таким образом, актуализатором в данном случае будет человек, а модификатором — его специфическая поза (соответственно, раскинутые в стороны руки, опущенная голова, повернутая назад голова в коленапреклоненном положении).

Таким образом, наиболее интересным и продуктивным в настоящее время является поиск и исследование базовых семантических элементов китайской письменности, где возможно удастся, как считает А. Вежбицка, «обнаружить свои элементарные семантические единицы в неопределяемых терминах».

АТРИБУТИВНАЯ И ПРЕДИКАТИВНАЯ ПОСЕССИВНОСТЬ

Крапицкая Н. А., Минский государственный лингвистический университет

Целью нашего исследования является сравнение предикативных и атрибутивных конструкций как средств выражения посессивных отношений в современном английском языке с позиций глубинной семантики: описываемой ими посессивной ситуации, ее структуры, набора ее участников. Результатом исследования является возможность объяснения глубинных ментальных процессов, лежащих в основе выбора вариативных средств языка.

Как предикативные, так и атрибутивные конструкции (самые частотные в выражении посессивных отношений) неоднократно становились предметом рассмотрения в различных языках (английском, белорусском, болгарском, немецком, русском, французском и др.). Предикативные посессивные конструкции постулируются центральными в системе средств отражения посессивности, что основывается на их возможности эксплицитного выражения не только элементов посессивной ситуации, но и определенного типа посессивного отношения (О. А. Сыкало).

Однако в поле зрения исследователей попадали, главным образом, прототипические случаи выражения посессивности: атрибутивные конструкции с генетивом, притяжательными местоимениями и предикативные конструкции.

Мы выбрали, как указывалось выше, иной ракурс сопоставления обозначенных конструкций по сравнению с уже проведенными исследованиями и с некоторыми ограничениями исследуемого материала: мы рассматриваем предикативные конструкции и среди всего многообразия атрибутивных конструкций с прилагательными только те, прилагательные в которых образованы от существительных (так называемые посессивные прилагательные), ранее не попадавшие в поле зрения исследователей. При этом основное внимание в обозначенных конструкциях сосредоточено на месте и роли глагола и прилагательного в них в развертывании посессивной ситуации.

Предпосылкой к сопоставлению обозначенных конструкций явились наблюдения и результаты исследования лингвистов, указывающие на возможность трансформации атрибутивных сочетаний в предикативные конструкции, что создает возможность их конкурирования в плане выражения посессивных отношений в современном английском языке. Вполне закономерным в таком случае становится вопрос о взаимодействии в речи предикативных конструкций, являющихся основными, как указывалось выше, средствами передачи посессивности, и атрибутивными сочетания-

ми, также способными выполнять в речи эту функцию, причинах их выбора. Этот выбор продиктован, на наш взгляд, различиями, особенностями и преимуществами, имеющимися у них.

Существующие исследования подтверждают, что в основе атрибутивных словосочетаний с относительным прилагательным лежат те же семантические структуры, что и в развернутом предложении с эксплицитно выраженным предикатом. При этом атрибутивный компонент может употребляться в роли всех существующих лексико-семантических актантов: агента действия, бенефицианта, экспериенцера, пациента, местоположения, инструмента и дополнения (В. Тур).

Особенностью атрибутивных сочетаний является то, что, будучи двухкомпонентной конструкцией, они эксплицитно выражают лишь две лексико-синтаксические валентности структуры. Однако не выраженный эксплицитно семантический актант легко восстанавливается слушателем. Иными словами, особенностью атрибутивных сочетаний по сравнению с предикативными является некоторая степень имплицитности при описании possessивной ситуации за счет опущения одного из актантов. С этим связана и некоторая «свернутость» атрибутивной конструкции по сравнению с предикативной и, следовательно, ее экономичность.

Разной оказывается и роль прилагательного и глагола в развертывании possessивной ситуации: главенствующая, определяющая у глагола и зависимая, определяемая у прилагательного. Глагол в предикативных конструкциях определяет ее характер (М. В. Милованова) и набор ее участников: обязательный или расширенный (О. А. Сыкало).

Роль прилагательного изначально определена быть зависимым в его предназначении выражать качество, свойство, характеристику — атрибут некоторой сущности, который самостоятельно существовать без нее не может. Именно эта сущность, субстанция (существительное в атрибутивном сочетании) и определяет значение и актантную позицию прилагательного, с ним сочетающегося. Possessивное значение прилагательного лишь потенциально присутствует в его семантической структуре, но будет оно актуализировано или нет, зависит от существительного, которое выполняет одну из актантных ролей и определяет значение прилагательного и его актантную роль. Прилагательному же, таким образом, отводится роль зависимого, подчиненного компонента.

Примечательно, что исследование актантной структуры предикативных конструкций в английском и немецком языках дает в основном схожие результаты с некоторыми лингвокультурологическими особенностями представления possessивной ситуации.

Таким образом, при сходстве функций — быть средствами выражения possessивных отношений и схожем наборе компонентов актантной структуры основное различие атрибутивных и предикативных конструкций сводится к степени их эксплицитности и различию ролей глагола и прилагательного в описании possessивной ситуации. Этими особенностями сравниваемых конструкций и руководствуется говорящий, выбирая то или иное средство, исходя из своих коммуникативных целей.

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЛАГОЛА С СЕМАНТИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ «УПРАВЛЯТЬ»

Ковальчук С. И., Белорусский государственный университет

Как известно, лексическое значение является важным инструментом закрепления в языке результатов познавательной деятельности человека. В нем осуществляется фиксация когнитивных процессов, накопление информации о том или ином предмете или явлении как в целях коммуникации, так и для передачи сведений от поколения к поколению, а потому лексико-семантические поля языка являются объектом постоянного внимания исследователей.

В лингвистике выделяют различные виды семантических полей: лексико-семантические поля (ЛСП), ассоциативно-семантические поля (АСП, составляемые на основе ассоциативного эксперимента), а также функционально-семантические поля (ФСП, включающие лексические и грамматические значения).

Одним из центральных вопросов лингвистики является вопрос о системности языка, которая проявляется в совокупности элементов, связанных внутренними отношениями. Лексический состав языка не составляет исключения. Он представляет собой не совокупность разрозненных единиц, а совокупность взаимосвязанных отношений.

Семантическое поле (например, в теории Ю.Н. Караулова) имеет имя поля (его название), ядро (ключевое слово: обычно синонимы и антонимы, а также типовые сочетания) и периферию (слова, связанные с ядром менее тесно семантически или стилистически). Пример — глагол **УПРАВЛЯТЬ**. По сути дела, почти все слова образуют поле по имени **УПРАВЛЯТЬ**, в ядро которого войдут его синонимы (*руководить, заведовать, стоять во главе, распоряжаться, ведать, господствовать, властвовать, царствовать, инструктировать, давать указания, наставлять*), антонимы, дериваты (*управление, инструктирование...*), типичная и устойчивая сочетаемость (*хорошо, умело, верно, справедливо*), а на периферии окажется слово *уполномочивать*. Аналогично можно рассмотреть и глагол **MANAGE** в английском языке. Почти все слова образуют поле по имени **MANAGE**, в ядро которого войдут синонимы (*to be in charge of, to control, to rule, to run, to handle, to direct, to supervise, to govern...*), дериваты (*government, administration, control...*), типичная и устойчивая сочетаемость (*well, powerful...*), а на периферии останутся слова *to steer, to call the tune/play in*.

Очевидно, что слово **управление** употребляется в значении «руководство». В этом значении слово *управление* может быть переведено на английский язык словами *government (of the nation), administration (of the nation)*. Часто (например, в отношении какого-либо предприятия) в этом значении также употребляются слова *management, conduct или control*; например: *руководство предприятием — management (conduct) of business*.

Понятие *управлять* часто передается на английский язык с помощью следующих глаголов-синонимов: *to guide, to conduct, to regulate, to govern, to rule, to supervise, to direct, to manage, to control*. Глаголы **to conduct, to direct, to manage, to control** образуют подгруппу в приведенной выше группе синонимов.

Из других словосочетаний с глаголом **управлять** можно отметить следующие: *управлять автомашиной — to drive a car*; *управлять космическим кораблем — to steer a spacecraft*; *управлять судном — to navigate a vessel*.

Структура и функционирование лексического значения с особым вниманием на отдельные его составляющие, а также на влияние, которое оказывает каждый из его компонентов на другие, связи каждого из компонентов со способом номинации, внутренней формой лексемы, отдельными ее элементами — мотивирующим основанием внутренней формы до сих пор представляется актуальным при изучении функционирования компонентов лексического значения, с одной стороны, на материале множества лексических единиц, связанных между собой системными связями, а, с другой — на материале двух и более языков.

ПОСЛОВИЦЫ — ПУТЬ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА

Нестерук Е. А., Белорусский государственный университет

Как известно, японская нация монолитна, как никакая другая. Это объясняется, прежде всего, тем, что Япония — островное государство, которое несколько веков было закрытым для иностранцев. Кроме того, Япония одна из немногих стран мира, население которой отличается исключительной однородностью. В этой стране, по существу, единый язык. Диалекты островов Хоккайдо, Кюсю, г. Осака, хотя и существуют, но лишь в незначительной степени отличаются от стандартного японского языка и поэтому не служат препятствием для общения.

Чем ближе знакомятся европейцы с японцами, чем пристальнее всматриваются в них, в склад и строй их жизни, тем яснее становится, что Япония проникнута своеобразным, самобытным духом.

Особенно поражает европейцев то, что на всей территории Японии, на всех островах существует одинаковый уклад семейного и общественного быта и один строй понятий, воззрений, наклонностей. Все европейцы, побывавшие в Японии, отмечают вежливость и учтивость ее жителей: «вежливость открывает все двери». Вежливость японцев свидетельствует об истинном просвещении народа. У них не принято браниться или ссориться. Горячо спорить — значит проявить грубость. Свое мнение они выражают учтиво, со многими извинениями. При этом часто улыбаются: «в улыбающееся лицо стрел не пускают». Японцы часто улыбаются, чтобы скрыть горе и невзгоды. В этом особенность их воспитания: своими печальми не причинять неприятности другим. Поэтому улыбка — проявление благодушия, акт доброжелательности. Как известно, Япония — страна, где нет неграмотных. «Человек без знаний, что бревно или камень», «не стыдись исправляться, стыдись оставаться невеждой», так считают японцы. При этом они советуют учиться постоянно, систематически, так как «учиться все равно, что тележку в гору тащить, стоит опустить, и она покажется вниз».

В японцах развиты чувство сопереживания, чувство коллективизма. Они следуют народным советам: «где люди горюют, погорюй и ты», «радуясь, если радуются другие», «полю хорошо среди полей, человеку хорошо среди людей, потому что одному против всех не выстоять».

Тот, кто побывал в Японии, отмечает удивительное трудолюбие народа: «день без труда — день без еды», «три года на камне просидишь, и камень нагреется», «упорство людей скалы рушит». Быть терпеливым, усердным и трудолюбивым нужно научиться, как и многому другому. Здесь справедлива народная мудрость: «посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу».

Личность человека проявляется в его поступках, в поведении. «Лошадь узнается на езде, человек — в общении», гласит японская пословица и рекомендует быть честным и доброжелательным: «богатство украшает дом, добродетель — человека». Дом, семью, по мнению японцев, украшают еще и дети: «родительская доброта безмерна, как море». Правда, рождение дочерей не очень радует японцев: «три дочери подрастут — все добро из дома уплывет». А вырастить сыновей, значит обеспечить себе старость. Японские дети воспитываются в уважении к старшим, особенно к родителям.

В пословицах и поговорках проявляется ум, отражаются история, общественный строй, быт и мировоззрение народа. Знакомство с пословицами той или иной страны обогащает наше представление о народе, который их создал.

В языковом творчестве японского народа пословицы и поговорки занимают важное место. Они составляют органическую часть его духовной культуры. Кто хочет ближе узнать Японию и ее народ, тот не может пройти мимо пословиц и поговорок. Значительная часть их постоянно находится в обиходе, ими широко пользуются и в обыденном разговоре, и в публичных выступлениях, прессе, литературе. Политические деятели Японии часто обращаются к пословицам и поговоркам как в своих официальных выступлениях, так и в беседах с государственными и общественными деятелями других стран.

Японцы с большой заботой и вниманием относятся к этому своему богатству, систематически издают сборники пословиц и поговорок, которые составляют свод суждений о жизни народа, свод метких характеристик, наблюдений. В них выражаются оценка народом существующей действительности, его взгляды на жизнь и описание ее такой, какой он хотел бы ее видеть. Основная масса пословиц, дошедших до наших дней, создана трудовым народом, в образной, художественной форме отобразившим свой трудовой опыт, свое отношение к существующей действительности. Японский народ так клеймил несправедливость политического строя: «кто людей грабит, того на плаху ведут, а кто страну грабит, того на трон сажают».

Всего четыре—пять десятилетий тому назад о Японии во всем мире существовало смутное представление, связанное в первую очередь с гейшами, рикшами, самураями и летчиками-смертниками «камикадзе». Кста-ти, и сейчас мало кто знает, почему их так называли. В 1274 г. монгольский император Хубилай-хан собрал 500 судов и, разместив на них 115 тыс. воинов, двинул войска к берегам Японии. Они легко захватили острова Цусима, Ики и высадились на острове Кюсю. В это время неожиданно налетел страшный тайфун и уничтожил суда завоевателей. Таким образом, японцы с помощью стихии одержали победу над всемогущими монголами, а тайфун в благодарность за помощь назвали «камикадзе», что в переводе на русский язык означает «священный ветер».

Как известно, язык — это величайшее богатство народа. Он создается веками. Меняется грамматический строй и его лексический состав, но в нем остаются мысли и чаяния народа, его опыт, которые находят свое концентрированное выражение в афоризмах, пословицах и поговорках. Они передаются из уст в уста, из поколения в поколение почти в неизменном виде, рассказывая об истории, культуре, быте и нравах, а также о национальном характере народа.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВИДОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА

Торжок А. Г., Денисова Г. Г., Белорусский государственный университет

1. Смысл предлагаемого метода обучения временам английского глагола состоит в презентации всех групп английских времен (*tenses*) как системы, элементы которой связаны между собой и взаимообусловлены. Соответственно, при использовании именно этого метода объяснения видовременной системы английского глагола предполагается знакомство обучаемых со всеми группами времен.

2. В начале объяснения напоминаем, что понятие времени в английском и русском языке разное. Русскому «времени» в английском языке соответствует понятие «*time*». Это *Present*, *Past* и *Future* — настоящее, прошедшее и будущее. Они лишь указывают на отнесенность действия или события к определенному времени, но не на разнообразный характер протекания этого действия, который передается с помощью английского понятия «*tenses*». Например, русскому глаголу в прошедшем времени «учил» могут соответствовать пять английских времен.

Учил: 1) только что — *have(s) studied* — *Present Perfect*; 2) вчера — *studied* — *Simple Past*; 3) вчера с 3 до 5 — *was studying* — *Past Continuous*; 4) вчера до того, как пришли друзья — *had studied* — *Past Perfect*; 5) вчера с 3 до 5 до того, как пришли друзья — *had been studying* — *Past Perfect Continuous*.

3. Для начала представим себе нашу жизнь сплошной горизонтальной линией, на которой вертикальными вехами располагаются последовательно прошедшее, настоящее и будущее — *time*. Если вы называете какое-то обычное, регулярно повторяющееся действие, никак его не характеризуя, то время такого действия можно будет назвать простым — *Simple*. Все три простых времени — *Simple Past*, *Simple Present* и *Simple Future* — будут располагаться на основных временных (*time*) вертикальных осях и иметь общее для всех трех времен значение — **констатация** действия или факта.

4. За основу дальнейшего объяснения берется схема, предложенная в книге *E. A. Nida «A Synopsis of English Syntax»*.

Предположим, что мы хотим не просто назвать, констатировать действие в прошлом, а охарактеризовать его, например: «Я **только что** говорил с деканом», т. е. с одной стороны это прошлое, а с другой — оно рядом с настоящим — «только что». На линии жизни это время следует поместить перед настоящим и назвать преднастоящим — *Present Perfect*.

Точно также время в предложении «Я говорил с деканом **до того, как** узнал об этом» будет располагаться на оси перед простым прошедшим и называться «предпрошедшим». Если мы обещаем что-то сделать **к какому-то моменту в будущем**, например «К вечеру я поговорю с деканом», то мы можем расположить это время на оси перед будущим и назвать его «предбудущим» — *Future Perfect*. Таким образом, общее значение всех трех времен *Perfect* — **предшествование** трем основным вертикальным осям: *Past*, *Present* и *Future*.

5. Теперь представим, что подобно тому, как мы на этой линии жизни пронизаны различными магнитными, био-, радио- и прочими полями, через нас на этой же линии проходят временные (темпоральные) волны и любое действие на этой оси можно представить не как точку или факт, а как некоторый процесс или действие, имеющее определенную длительность, протяженность во времени.

Возьмем любую точку на вертикальных осях, где они пересечены временными волнами, например «Я учусь в университете» (*Simple Present* — как факт — *I study at the University*), и раздвинем эту точку в некоторое длительное действие, ограниченное настоящим моментом — «Я учусь в университете сейчас» (*Present Continuous* — конкретная длительность — *I am studying at the University*). Налицо противопоставление: вообще и конкретно сейчас. Или другой пример: «Я только что разговаривал с деканом» — преднастоящее действие можно представить как действие, имевшее в этом преднастоящем некоторую длительность: «Я только что два часа разговаривал с деканом», т. е. форма *I have just spoken to the dean преобразуется в I have been speaking to the dean for two hours*.

Получается, что каждое из действий на вертикальной оси времени может быть представлено не только как точка, но и как некоторая протяженность, ограниченный отрезок линии. Там, где временные волны пересекают основные вертикальные оси — простые времена — и раздвигают точки пересечения до некоторой длительности, получаем *Present Continuous*, *Past Continuous*, *Future Continuous* с общим значением **ограниченная длительность**. Там же, где эти волны длительности пересекают вехи предшествования, получаем длительное предшествование: *Past Perfect Continuous*, *Present Perfect Continuous*, *Future Perfect Continuous*. Общее значение этих трех времен — **предшествование, имеющее ограниченную длительность**.

6. Итак, мы имеем группы времен со значениями: 1) констатация факта или действия — простые времена — *Simple Tenses*; 2) предшествование — времена группы *Perfect Simple*; 3) ограниченная длительность — времена *Continuous* и 4) предшествование, имеющее ограниченную длительность — времена группы *Perfect Continuous*. В сущности, времена группы *Continuous* являются «длительными» вариантами простых времен (*Simple Tenses*), а времена группы *Perfect Continuous* — «длительными» вариантами группы *Perfect*, называемых *Perfect Simple*.

7. **Sic!** Если обучаемые затрудняются в переводе предложения, предлагается ответить на три вопроса: 1) какое время (*time*)? 2) есть ли предшествование? 3) есть ли длительность? Например: «Я учусь в университете уже два года». 1) время (*time*) — *Present*, 2) есть предшествование (два года проучился) — *Present Perfect* и 3) есть длительность (еще учусь) — *Present Perfect Continuous* — *I have been studying...*

ФАКТЫ РУССКО-ПЕРСИДСКОЙ РЕЧЕВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА

Хатеф Хаги Таране, Белорусский государственный университет

Условием возникновения языковой интерференции является языковой контакт, т. е. речевое общение между двумя языковыми коллективами или при обучении студентов, — учебная ситуация. Студенты языковых отделений даже при хорошем владении иностранным языком зачастую допускают ошибки, причиной которых является межъязыковая интерференция — влияние системы родного языка на иностранный, а впоследствии, при длительном «погружении», изучаемый язык начинает оказывать влияние на родной.

Мы рассматриваем такое явление интерференции, при котором обучаемый приравнивает единицы одного языка к единицам другого по причине их сходства в реализации (заполнении) синтаксических позиций. Глубина и объем интерференции могут быть разными. Считается, что чем меньше типологическое расстояние между родным и изучаемым языками, чем больше степень их сходства и меньше различие, тем больше вероятность появления интерференции.

Например, русское предложение *Где ты купил?* иранец может построить как *Откуда ты купил?* под влиянием структуры персидского предложения «از کجا خریدی?», где *аз* (от) *коджа* (куда) *хйрид-* (купил-) и (окончание, указывающее на лицо (ты)). Знак *коджа* имеет в персидском языке два значения: «где?» и «куда?». В связи с этим в сознании иранца происходит **контаминация** двух **разных** и актуальных для русского сознания семантических моделей: семантики **места** «где?» и семантики **направления** «куда?».

Приведем наиболее распространенные ошибки, которые встречаются у иранцев, изучающих русский язык.

1. Первая группа ошибок связана, как мы указали выше, с контаминацией двух значений: **места** и **направления**. Например:

Я иду здесь. Иди там. — Вместо: *Я иду сюда. Иди туда.*

Это связано с полисемией персидского слова «اینجا» (инджа):

а) здесь, тут; б) сюда.

2. Вторая группа ошибок вызвана смешением значений русских слов.

Иранец может сказать:

Я мою рубашку. — *Я стираю рубашку;*

Он стирает машину. — *Он моет машину;*

Он стирает голову. — *Он моет голову;*

У него хороший звук. — *У него хороший голос.*

Он сломал зеркало. — *Он разбил зеркало.*

Она сломала мое сердце. — *Она разбила мое сердце.*

Таким образом, на начальном этапе обучения русскому языку иранцам необходимо показать различия **русской и персидской пространственной картины мира**. С этой целью необходимо предлагать такие контексты употребления русских слов, чтобы обратить внимание студентов именно на

лексическую сочетаемость, под которой понимается закреплённая языковой традицией последовательность языковых единиц. Мы говорим *табун лошадей, рой пчел, лакомый кусочек, но нельзя сказать: табун пчел, рой лошадей, лакомая колбаса*. Намеренное нарушение лексической сочетаемости является в русском языке продуктивным способом образования **метафоры** (*стереть пыль — стереть из памяти; играть на рояле — играть на нервах*).

Необходимо показать разное значение метафор в русском и персидском языках. Например: метафора «он еще зеленый» в русском языке обозначает «он неопытный»; на персидском языке — «он удачливый». Фразу «Он набросился на оппонента, как тигр» носитель русского языка понимает так: «Он был очень уверен в себе». Для иранца это выражение означает «Он поругался с оппонентом», так как происходит сравнение с подобной метафорой в персидском языке «Он набросился на оппонента, как собака» в значении «поругаться».

В исследовании категорий персидского и русского языков мы опирались на достижения **комбинаторной семантики**. Различия в способах представления *семантических категорий* связаны с объективными различиями в **модели мира** носителей языка.

Например, в современном персидском языке к одушевленным существительным относятся **только** лексемы с общей семантикой «человек». В русском языке «кот» является одушевленным, поэтому его можно заменить местоимением «он». В персидском языке «кот» является неодушевленным, и иранцы могут заменить его местоимением «это». Сравним: *На даче бегают кот. Он с соседней улицы. Его недавно привезли из города. — На даче бегают кот. Это с соседней улицы. Это недавно привезли из города.*

Вопросительным словом для одушевленных существительных является «ки» (кто? кого?) и для неодушевленных — «чи» (что? чего?). Следовательно, иранцы из таких вопросов, как «Кто бегают? Кого недавно привезли из города? Кого ты видел вчера?» понимают, что речь идет об одушевленном объекте, т. е. только **о человеке**. Чтобы задать вопрос в нашем примере **о коте**, они скажут:

در خانه بیلافی چی هست؟ چی از شهر آورده اید؟

Что на даче? **Что** привезли из города?

Приоритетным уровнем языковой системы выступает **семантический синтаксис**, поскольку он позволяет *непротиворечиво* описать *модель мира*. Мы предлагаем переводить структуру русского предложения в соответствии с универсальными семантическими категориями, рассматриваемыми с позиций **комбинаторной семантики**.

СЕКЦИЯ 3 ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

АНГЛИЙСКИЕ ГЛАГОЛЫ ПОЛОЖЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ *TO STAND, TO LIE* И ИХ КОРРЕЛЯТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Артёмова О. А., Белорусский государственный университет

В последние десятилетия интерес лингвистов к языковым единицам с пространственным значением заметно усилился. Большое внимание уделяется сегодня изучению глагола как одному из средств вербализации категории пространства. Особый интерес представляет группа позиционных предикатов *to stand, to sit, to lie* как один из лексических способов вербализации категории пространства в английском языке.

Задачей данного исследования явилось выделение субъектов, способных сочетаться с данными глаголами в английском языке, а также проведение сопоставительного исследования данных глаголов положения в пространстве и их коррелятов в русском языке.

Исходным материалом для исследования глаголов *to stand, to sit, to lie* и их коррелятов в русском языке послужили тексты американских и британских авторов XIX–XX вв. из англо-русского подкорпуса Национального корпуса русского языка и их переводы на русский язык. Количество сочетаний с данными глаголами составило 847. Анализ имен существительных, составляющих левое окружение данных глаголов и репрезентирующих субъекты, показывает, что с данными глаголами сочетаются как обозначения одушевленные, так и неодушевленные.

В результате исследования были сделаны следующие наблюдения:

– наиболее прототипичным субъектом, который может занимать положение в пространстве, является человек, что подтверждается количеством соответствующих сочетаний — 651 (76,8 %) от общего количества сочетаний — 847;

– наиболее частотным положением, занимаемым одушевленным субъектом, является положение «стоя» или вертикальное положение, о чем свидетельствует самая высокая частотность глагола *to stand* из исследуемых глаголов — 292 сочетания (34,5 %), что соотносится с утверждением о том, что положение «стоя» для человека и человекоподобных существ — каноническое, естественное;

– глагол *to sit*, сочетаясь с одушевленными субъектами — 272 сочетания (98,2 % от общего количества сочетаний с данным глаголом), показывает низкую, практически нулевую сочетаемость с неодушевленными субъектами — 5 сочетаний (1,8 % от общего количества сочетаний с данным глаголом), что позволяет сделать вывод о том, что положение «сидя» или «свернутое» вертикальное положение в пространстве, выраженное данным глаголом, — категория с явно антропоцентрическим прототипом;

– ведущим типом субъектов, который сочетаются с глаголом *to lie* наряду с одушевленными существительными (63,3 % сочетаний), выступа-

ют неодушевленные объекты, что подтверждается количеством сочетаний с глаголом *to lie* — 83 сочетания (36,7 % от общего количества сочетаний с данным глаголом);

— сопоставление сочетаемости глаголов *to stand, to sit, to lie* с их коррелятами в русском языке *стоять, сидеть, лежать* приводит к выводу о почти полной их корреляции, которая наблюдалась в 596 сочетаниях (70,6 %), что объясняется тем, что и в системе английского глагола, и в системе русского глагола данные глаголы являются ядерными единицами;

— в ряде сочетаний глаголы *to stand, to sit, to lie* имеют стилистические корреляты, которые передают либо негативную, либо положительную оценку. Так, у глагола *to stand* такими коррелятами выступают *торчать* и *выситься*, у глагола *to sit* — *восседать*, у глагола *to lie* — *валяться* и *возлежать*.

Необходимо подчеркнуть, что результаты данного исследования не являются окончательными. Проблемы семантической корреляции глаголов пространственного положения требуют дальнейшего изучения на материале других языков.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК КОМПОНЕНТ СТАНДАРТНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Белицкая Е. А., Корзун И. Н., Белорусский государственный экономический университет

В настоящее время сохраняется тенденция развития языковых средств, обеспечивающих коммуникацию в специальных сферах общения, поскольку термины неотступно сопровождают прогресс в науке и технике, а также в других сферах социальной деятельности человека. В этой связи понятен активный интерес к единицам специальной коммуникации со стороны как специалистов этих областей, так и терминологов и лингвистов, выбирающих их в качестве объекта анализа. Поэтому особая роль в современном мире отведена терминологическим словарям, в которых фиксируются материализованные компоненты научного знания. Именно такие словари и справочники составляют основу для работ в области научно-технической информации.

Терминография, являясь разделом лексикографии, представляет собой теорию и практику специальных или терминологических словарей, она также вырабатывает научно обоснованные принципы отбора лексики и создает оптимальные условия для подачи терминологических единиц. Сегодня терминографические исследования проводятся во многих университетах и академиях, в специализированных организациях и на предприятиях. В отличие от многих других направлений лексикографии практика составления терминологических словарей не претерпела существенных изменений, так как в терминографии четче, чем в других направлениях лексикографии, различаются языковая и организационная норма.

Во многих странах существуют терминологические центры, имеющие полномочия регламентировать терминопотребление в специальных сферах, главным образом путем издания государственных и межгосударствен-

ных стандартов на термины и определения. Наиболее значимыми в мире являются, например: *International Organization for Standardization (ISO)* и *das Internationale Informationszentrum für Terminologie (Infoterm)* в Вене. Для немецкоязычной среды особый вес имеют *das Deutsche Institut für Normung (DIN)*, *der Verband deutscher Elektrotechniker (VDE)* и *das Österreichische Normungsinstitut (ON)*.

Среди словарей, составляемых за пределами терминологических центров, редко встречаются словари с определениями и пояснениями. Еще более редкими являются словари, в которых определения составлены системно, на основе понятийного анализа. Тем не менее, включение определений в терминологические словари желательно по целому ряду причин. Во-первых, без четких определений трудно проводить сопоставление объема понятий в разных языках. Во-вторых, определение является источником ценной информации о специальных понятиях для переводчиков, которые, как правило, не являются специалистами-предметниками. В-третьих, определение позволяет пользователю сравнить значение термина, который приводится в словаре, со значением термина, который ему встретился в тексте. Это крайне важно, поскольку значение терминов может варьироваться от одного текста к другому.

Терминография получила особенно стремительное развитие в последние десятилетия благодаря развитию компьютерных технологий. Специальные программы — базы данных, компьютерные картотеки, программы обработки текста — позволяют в автоматическом режиме формировать словарные статьи, хранить терминологическую информацию и обрабатывать ее.

При этом современные компьютерные технологии не только помогают систематизировать активную профессиональную лексику и фиксировать новые терминологические единицы, но и способствуют разработке терминологических банков данных, не только ориентированных на перевод терминологии и определяющих стандарты ее использования, но и позволяющих осуществлять быстрый поиск необходимых определений. Благодаря постоянно расширяющемуся кругу пользователей терминологические словари становятся частью стандартного компьютерного обеспечения.

СПЕЦИФИКА РЕКЛАМНОГО ДЕВИЗА (СЛОГАНА) И ЕГО ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Брагарник О. С., Белорусский государственный университет

В 1954 г. исследователь рекламы Дэвид Поттер констатировал, что «по размаху общественного влияния реклама ныне встала в один ряд с такими старинными институтами, как школа и церковь». Жить в современном мире — значит не только принять рекламу как данность со всеми ее плюсами и минусами. Жить в современном мире — значит принять себя в качестве действенного участника культурного поля, занятого рекламой. Именно это обстоятельство заставляет нас самым существенным образом отнестись к рекламе как к виду коммуникации и рассмотреть специфику языковых механизмов, используемых в рекламе.

Перевод рекламного слогана — процесс творческий, требует от переводчика знания не только самого языка, но и экстралингвистических реалий, и менталитета, и культуры целевой аудитории. Стоит отметить, что само понятие «*translation*» к процессу перевода рекламного лозунга неприменимо. Вместо него стоит говорить о «*transcreation*», т. е. о «креативном переводе», о переводе, адаптированном к данной аудитории в данной стране в заданном сегменте рынка.

Рассмотрим слоган «*Be fabulous. Turn the exit into the entrance*» в рекламе шампанского «*Moët and Chandon*», при переводе которого целесообразно применять следующую **схему креативного перевода слоганов**.

Рассмотреть все лексические единицы, входящие в состав слогана, определить точное значение каждой из них. Затем подвергнуть анализу визуальный образ рекламы, понять суть самого рекламного призыва. Третий этап включает в себя систематизацию полученной информации и непосредственный перевод или адаптацию самого слогана. В нашем случае наилучшим вариантом станет слоган «*Будь великопепной. Преврати выход в торжественный вход*», при получении которого мы учли, как смысловую нагрузку исходного слогана, так и рекламный концепт, в него заключенный.

Интересен случай перевода слогана духов «*Givenchy*» «*Forbidden flower*» с точки зрения соотнесения визуального образа и самого лозунга.

Визуальный образ рисует нам молодую девушку, смотрящую в замочную скважину, причем форма самой бутылочки духов абсолютно адекватно отражает концепт той самой «замочной скважины». Реклама сверхэротична, она дает волю воображению и заставляет думать и вникать в сам рекламный концепт. Перевод данного слогана как «*Запретный плод*» полностью удовлетворяет и рекламному содержанию визуального образа, и понятийным лексическим единицам, входящим в состав английского слогана. А запретный плод, как известно, всегда сладок...

Интересным представляется адаптация слогана «*Who cares whether you come from Heaven or Hell*» в рекламе духов «*La Perla*».

Стоит отметить, что данный слоган есть ничто иное, как строка из «Гимна Красоте» Шарля Бодлера из сборника «Цветы зла»:

*Whether you come from heaven or from hell, who cares,
O Beauty! Huge, fearful, ingenious monster!
If your regard, your smile, your foot, open for me
An Infinite I love but have not ever known?*

В русском переводе эти строки выглядят так (перевод Эллиса):

*Будь ты дитя небес иль порожденье ада,
Будь ты чудовище иль чистая мечта,
В тебе безвестная, ужасная отрада!
Ты отверзаешь нам к безбрежности врата.*

Здесь стоит отметить роль визуального образа данной рекламы. Перед нами предстает образ девушки в черной вуали, с ангельским ликом и бесовскими огоньками в глазах. Сам образ отражает дуализм человеческой природы, двойственность человеческой сущности. Слоган же только подтверждает это.

Представляется целесообразным перевести данный слоган следующим образом: «*Дитя небес иль порождение ада. Не все ль равно...*». Возможно, для рекламы духов это и выглядит слишком вульгарно, но не именно ли это нам и надо — возвышенность в сочетании с вульгарностью — сногшибательная смесь. Теперь слоган не воспринимается как реклама. Это больше, чем реклама. Это философское размышление о бренности существования человека на земле, о его противоречивости, о существовании высших ценностей. Это совершенно новое понимание духов. Разве не появляется неистовое желание мгновенно ощутить их аромат? А для чего еще была создана реклама...

Таким образом, следует отметить, что при всем изобилии языковых средств воздействия, которое характерно для всех разноязычных рекламных текстов, необходимо понять, что насыщенность вербальной части рекламы разнообразными средствами выразительности вовсе не служит гарантией успеха. Отличительным признаком успеха рекламы является гармоничное соединение основной рекламной идеи с теми средствами выразительности, которые данной идее наиболее соответствуют, а процесс адаптации иноязычного рекламного слогана — это всегда процесс творческий, требующий от переводчика не только глубоких знаний самого языка и теоретических основ перевода, но и экстралингвистических реалий, и маркетинговой концепции самой рекламы.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК (на материале сборника новелл «Истории в пословицах» Л. М. Олкотт)

Воробьева Т. А., Международный институт трудовых и социальных отношений

Фразеологические единицы обладают различной степенью закрепленности своих компонентов в семантическом поле. Целостное значение фразеологических единиц возникает в результате раскрытия реального и нереального образа, лежащего в основе переосмысления фразеологизма. Трудность перевода фразеологических единиц связана с их образностью, лаконичностью и многозначностью.

Одним из обязательных элементов композиционного построения новелл в сборнике Л. М. Олкотт «Истории в пословицах» являются пословицы, в которых заключается основной смысл всего повествования. Все пословицы писательницы можно разделить на две группы: устойчивые и свободные. Устойчивые пословицы в основном употребляются в качестве эпиграфа к новеллам, и их следует переводить на русский язык аналогами или эквивалентами пословиц русского языка (*a stitch in time saves nine, children and fools speak the truth, handsome is that handsome does*). Свободные пословицы чаще всего встречаются в самих новеллах. Такие пословицы и поговорки по своему лексическому составу и внутренней форме являются эквивалентами и трудностей при переводе не представляют, поэтому их

следует переводить на русский язык напрямую или описательно (*never to put off tomorrow what can be done today, he who serves well need not fear to ask his wages, if she learns a lesson, neither time nor money will be lost*).

Чтобы добиться максимальной точности при переводе, необходимо учитывать различные виды перевода фразеологических единиц:

1) эквивалентный перевод (*better later than never* — «лучше поздно, чем никогда», («В дозоре»); *children and fools speak the truth* — «дети и глупцы говорят правду», *never to put off tomorrow what can be done today* — «никогда не откладывай на завтра, что может быть сделано сегодня» («Тетушка Кипш»);

2) аналоговый перевод (*handsome is that handsome does* — «не тот хорош, кто лицом пригож, а тот, кто на дело гож» («Искусство Психеи»); *all is fair in love and war* — «в любви и на войне все средства хороши» («Перчатки Барона, или Роман Эми»); *a stitch in time saves nine* — «штопай дыру, пока невелика» («День класса Кити»).

Часто вызывает затруднение перевод поговорки *bells ring other to church, but go not in themselves* (колокол в церковь сзывает, а сам в церкви не бывает; одни колокола поют (т. е. не служат). Дело в том, что значение поговорки восходит к давним временам. Известно, что колокола выполняли функцию передачи информации, возвещая время трудиться и отдыхать, время веселья и скорби. Они оповещали о каком-либо стихийном бедствии, о приближении врага, созывали народ для обсуждения важных дел;

3) описательный перевод (*each needs different fare, and each must look for it in different places* (дословно — каждый заслуживает свое вознаграждение и ищет его в разных местах) — «каждому свое» («Искусство Психеи»); *money doesn't always make people happy or agreeable* (дословно — деньги не всегда делают людей счастливыми или милыми) — «не в деньгах счастье» («Тетушка Кипш»).

В некоторых новеллах Л. М. Олкотт ряд поговорок следует переводить, используя только описательный способ перевода. Во-первых, поговорки не представляют трудностей ни для понимания, ни для перевода с одного языка на другой. Во-вторых, их смысл и значение не изменяется, независимо от того, употребляются ли они в контексте или само по себе. Например, *if she learns a lesson, neither time nor money will be lost* — «если она получит урок, ни время, ни деньги не будут потеряны» («День класса Китти»); *never tell people they are geniuses unless you wish to spoil them* — «никогда не говори людям о том, насколько они гениальны, если не хочешь их испортить».

Часто очень важно сохранить образный компонент оригинала текста, поэтому дословный перевод словосочетания оказывается более удачным решением, чем поиск соответствующего эквивалента в языке перевода. Например, новелла «Моя красная кепка» начинается поговоркой *he who serves well need not fear to ask his wages*. Так как в русском языке не находим аналогичного фразеологического эквивалента, поэтому переводим следующим образом: «Тот, кто служил хорошо, не должен бояться просить вознаграждение»;

4) комбинированный перевод (*never to die* (дословно — никогда не умирай) — «пока живу — надеюсь» («Тетушка Кипш»); *into each life some rain must fall, some days must be dark and dreary* (дословно — в жизни

каждого человека должны пройти дожди, некоторые дни должны быть темными и унылыми, печальными) — «не все ненастье, проглянет и красное солнышко» («Что видели и о чем говорили колокола»).

Таким образом, для перевода фразеологических единиц (поговорок и поговорок) важны их семантическая функция в тексте, знания национальной культуры, а также умение моделировать языковую реальность, найти соответствие, основанное на другом образе, совпадающем по общей семантике.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И БУКВАЛИЗМ В ПЕРЕВОДЕ

Дубинко С. А., Белорусский государственный университет

Билингвизм и связанная с ним межъязыковая интерференция различных типов давно привлекают внимание исследователей. Однако в переводческом плане это явление недостаточно изучено. Нежелательный буквализм четко не отграничен от правомерных заимствований и калек, не в полной мере учитывается опасность прямого буквализма («решительный протест» — *«decisive ulu resolute protest»* вместо *«strong vigorous protest»*, а скрытый буквализм нередко рассматривается как «идеально точный» перевод. Так, одним из серьезных недостатков при переводе с русского языка на английский является немотивированный выбор многословного дескриптивного варианта, копирующего лингвистические особенности переводимого выражения. На практике оказывается, что даже в области перевода художественных текстов нет необходимости стремиться к максимальной лингвистической эквивалентности перевода. В действительности, именно норма лингвистической эквивалентности перевода (собственно переводческое требование) часто оказывается наименее обязательным требованием. Однако в отказе опытных переводчиков соблюдать эту «норму» нет ничего парадоксального: А. *«He speaks fluent English»*. Б. *«He speaks English fluently»*. А. *«He dreams of a singing career»*. Б. *«He dreams of a career as a singer»*. А. *«You have my sympathy»*. Б. *«I sympathize with you»*. Оба варианта приведенных высказываний не содержат каких-либо языковых ошибок. Варианты «Б» могут показаться «лингвистически эквивалентнее», однако именно такие переводы характерны для начинающих переводчиков, а также для тех, кто считает, что чем перевод лингвистически ближе к оригиналу, тем он «точнее». Однако использование в переводе средств и способов выражения, не специфичных для данного языка, приводит к сильной скрытой (косвенной) межъязыковой интерференции, полностью лишая текст перевода той естественности («идиоматичности»), которая характерна для оригинальной речи. Перевод с чрезмерной концентрацией в нем скрытых буквализмов обычно воспринимается носителями языка как «суконный», несмотря на его языковую правильность.

Отсутствие в трансляте специфичных только для ПЯ средств и способов выражения уже само по себе достаточно объективно сигнализирует о невысоком качестве перевода. Некоторые авторы, например, рекомендуют опускать русские отглагольные существительные при переводе текстов с

русского языка на английский, когда эти существительные имеют незначительный «семантический вес» и могут быть опущены даже в русских текстах без ущерба для содержания несомых ими сообщений.

Политические и социальные изменения, произошедшие в нашей жизни в течение последних полутора десятилетий, вызвали ряд коренных изменений в межкультурной компетенции русскоговорящего социума.

Русский язык претерпел значительные изменения: в него проникло большое количество заимствований (особенно из английского языка, т. е. основного средства межкультурной коммуникации в современном мире). Заимствования из английского языка осуществляются и на уровне грамматики. Так, в настоящее время наблюдается постепенное вытеснение конструкции *у нас есть* конструкцией *мы имеем* (*we have*), использование инфинитивных конструкций, идущее вразрез с нормами русского языка, но типичное для английской грамматики (ср., например, фразу из одного автореферата: *Характерной особенностью речи англичан является говорить сдержанно*). При всей негативности этих процессов для нашей национальной идентичности нельзя не отметить, что они способствуют облегчению межкультурной коммуникации.

При переводе титров художественного фильма переводчик говорит: Основано на новелле. Надпись на экране: Based on the novel by...

Ошибка переводчика заключается в неверном переводе лексемы *novel*, соответствующей русскому слову «роман». По сути дела это хрестоматийный случай межъязыковой омонимии (так называемые ложные друзья переводчика).

В фильме «Без единой улики» преступник говорит: «Только человек, который знает, что я здесь, лежит на дне Темзы».

Реплика зрителю непонятна (едва ли персонаж имеет в виду, что на дне Темзы больше никого нет). Ошибка переводчика заключается в неверном определении грамматической принадлежности слова *only*: в данном случае это не наречие *только*, а прилагательное *единственный*. Должно было прозвучать: *Единственный человек, который знает, что я здесь, лежит на дне Темзы*.

Результаты этой тенденции отражаются как в сфере коммуникативной компетенции, так и в коммуникативной концептосфере.

Любой переводной текст, на наш взгляд, в том числе и исполненный талантливо, обладает достаточной «экзотичностью» в положительном смысле этого слова, когда «экзотичность» интродуцируется в транслят не ради экзотичности, а в той мере, в которой она необходима для освоения чужой культуры. Часть экзотизмов с течением времени ассимилируется языком перевода, часть заимствований остается в нем экзотизмами, которые являются характерными компонентами языка перевода и время от времени употребляются в оригинальной речи на ПЯ.

Норму переводческой речи можно подразделить на норму неспецифичности перевода, норму ПЯ-специфичности перевода и норму ИЯ-специфичности перевода. Соблюдение этих трех норм в целом обеспечивает достаточную адекватность перевода.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Занковец О. В., Белорусский государственный университет

На сегодняшний день гендерные исследования в области языка и коммуникации привлекают внимание все большего круга исследователей; формируется самостоятельное научное направление — лингвистическая гендерология, называемая также гендерной лингвистикой. Изучение того, как фактор гендера влияет на выбор языковых средств в различных языках, является новой областью исследования в лингвистике.

Общий для многих лингвистических направлений принцип «человек в языке» вполне согласуется с учетом гендерного фактора. Понятия «мужественность» и «женственность» при всей их общечеловеческой универсальности имеют определенную национально-культурную специфику. Изучение различных культур показало ошибочность объяснения поведения мужчин и женщин только биологическим полом. В то же время во всех культурах соблюдаются различия между полами, и как только ту или иную черту поведения начинают ассоциировать с определенным полом, от нее стараются избавиться представители другого пола. Именно этот факт лег в основу концепции гендеризма, т. е. культурно и социально обусловленных и воспроизводимых обществом различий в поведении полов. Обнаружение и описание этой специфики — одна из актуальных задач гендерной лингвистики.

Осмысление пола происходит не только как природного, но и как конвенционального феномена. В контексте такого подхода были сформулированы общие принципы гендерных исследований, важнейший из которых — признание конвенциональности гендера, неодинаково проявляющейся в различных культурных и языковых сообществах на различных этапах их развития. При изучении коммуникации и других феноменов, связанных с речью, современные исследователи признают гендер фактором, проявляющимся с неодинаковой интенсивностью, вплоть до полного его исчезновения в ряде коммуникативных ситуаций (так называемый «плавающий» параметр).

Сегодня речь идет не столько о том, как пол влияет на коммуникативное поведение и использование языка, а о том, какими средствами располагает язык для конструирования гендерной идентичности и с какой интенсивностью совершается конструирование.

Мы решили рассмотреть, как процессы гендерной идентичности прослеживаются на материале текстов художественного дискурса. Своей задачей мы ставили определить роль гендерного аспекта в практике перевода художественных текстов. Материалом для нашего исследования послужили оригинальные версии художественных произведений и несколько вариантов их перевода на русский язык, где переводчики различались по гендерному параметру. В ходе эксперимента мы попытались установить различия при интерпретации одного исходного текста у нескольких переводчиков и на основе такого анализа определить, кто является автором конкретного варианта перевода: мужчина или женщина.

В ходе исследования мы пришли к неоднозначным выводам. С одной стороны, здесь гендер не является определяющим фактором, так как и переводчик-мужчина, и переводчик-женщина для достижения адекватности перевода оригинальной версии пользуются одинаковыми средствами перевода и тем самым достигают сходных результатов. Это существенно осложняло, а в некоторых случаях делало практически невозможным определение гендерной принадлежности авторов перевода.

С другой стороны, в некоторых случаях нам все же удалось отметить определенные повторяющиеся тенденции в различиях мужской и женской версий интерпретации одного исходного текста, и здесь обнаружить гендерную принадлежность авторов перевода удавалось довольно успешно. Вполне правомерно говорить о том, например, что для «мужского» перевода, как правило, более характерна краткость и лаконичность изложения, особое остроумие. Мужские переводы отличаются большей прямоотой, логичностью, мужчины в большей степени склонны к употреблению лексики сниженного стиля и терминов. Переводы женщин более образны и эмоциональны. Женщины чаще прибегают к широкому применению описательных средств, предпочитают более сложные синтаксические единицы с развернутыми вводными конструкциями. Однако не следует принимать данные утверждения за абсолютное правило, поскольку не всегда различия столь очевидны. Это может быть обусловлено как личными качествами переводчика, так и особенностями оригинального текста.

Так, например, оригинальную фразу из новеллы Эдгара По «Овальный портрет» («*The Oval Portrait*»), описывающую девушку на портрете, **...it was the portrait of a young girl just ripening into womanhood** переводчики передают следующим образом:

(1) ...портрет молодой девушки, только что развившейся до полной женственности (К. Бальмонт),

(2) ...портрет совсем юной, едва расцветшей женщины (Н. Галь),

(3) ...портрет юной, только расцветающей девушки (В. Рогов).

Версия (1) несколько отличается от двух остальных по использованию выразительных средств, но вряд ли здесь следует говорить о гендерных различиях. В версиях (2) и (3) для перевода английского глагола **ripen** («зреть, созреть») удачно, на наш взгляд, используется глагол «расцветать». Таким образом, в оригинале и в переводах (2) и (3) использованы слова из одной и той же лексико-семантической группы, что дает возможность успешно передать интересную метафору оригинала. Версии (2) и (3) очень похожи, несмотря на то, что автором версии (2) является женщина, а версия (3) принадлежит мужчине.

Следующий пример, возможно, более наглядно продемонстрирует некоторые гендерные различия в переводе:

«...the frolicsome as the young fawn; loving and cherishing all things, hating only the Art, which was her rival...»

(1) ...шаловлива, как молодая лань: она любила и лелеяла все, к чему ни прикасалась: ненавидела только Искусство, которое соперничало с ней... (К. Бальмонт),

(2) ...резвая как молодая лань; ко всему на свете питала она любовь и нежность, и ненавистна ей была лишь ее соперница — Живопись... (Н. Галь),

(3) ...шаловливая, как молодая лань, ненавидела одну лишь Живопись, свою соперницу... (В. Рогов).

Итак, мы видим, что авторы версий (2) и (3) используют более экспрессивное слово «соперница», что, на наш взгляд, является характерным скорее для женского перевода. Более того, Н. Галь (2) выделяет это слово, поставив его перед определяемым словом. Это один из способов двойной экспрессии. И это дает нам некоторое основание утверждать, что данная версия перевода принадлежит женщине. Версия В. Рогова (3) более лаконична, при интерпретации данного фрагмента переводчик использует опущение, что в некоторой степени ведет к снижению эмоциональности речи. В данном случае мы можем предположить, что автор версии (3) — мужчина. В случае с версией (1) оказалось довольно затруднительным определить гендерную принадлежность автора перевода, что подтверждает современную теорию о гендере как «плавающем» параметре в языке.

В результате данного исследования мы убедились, что проблема гендерного перевода действительно заслуживает того пристального внимания, которое ей сейчас уделяется, и дальнейшего изучения. Мы пришли к выводу, что различия женского и мужского перевода действительно существуют. Их можно заметить как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. Но эта теория неоднозначна, и здесь необходимо принимать во внимание личностные качества как самих авторов произведений, так и переводчика, его характер, темперамент, особенности мировосприятия, которые неизбежно отражаются в переводе, а также его переводческий почерк.

Идеальным можно было бы считать перевод, в котором нет никаких признаков, указывающих на то, кто является его автором — мужчина или женщина, т. е. абсолютно нейтральный перевод. Однако, как мы убедились в ходе нашего исследования, такого результата достичь практически невозможно. Тем не менее, каждый переводчик должен стремиться минимизировать степень своего присутствия в тексте перевода.

ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Занковец О. В., Матвилюцкая А., Белорусский государственный университет

Основная цель любого художественного произведения заключается в достижении эстетического воздействия путем создания художественного образа и в передаче мировоззренческой позиции автора. Перевод поэтических произведений регламентирован жесткими рамками поэзии. Основные требования к полноценному художественному переводу такого рода: точность, сжатость, ясность и литературность. В стихотворном тексте особые законы эквивалентности оригиналу. Перевод может лишь бесконечно сближаться с подлинником. И не более. Это объясняется уникальностью поэтических произведений, а также личностей авторов, их сотворивших. Как следствие, в области поэтического перевода возможна непереводимость.

Таким образом, перевод поэтических произведений неизбежно сопровождается когнитивным диссонансом. Данное понятие пришло из области психологии. Когнитивный диссонанс в переводческой деятельности (по определению Г. Д. Воскобойника) — это осознание ограничений в выборе средств ПЯ, необходимых для выполнения одной из двух ключевых интенций переводческой деятельности (либо «соответствовать структуре», либо «соответствовать цели») по совокупным параметрам дискурсов ИЯ и ПЯ.

Особое место в переводе поэзии занимает перевод текстов песен. Изучению данного вопроса посвящено наше дальнейшее исследование. Значимость музыкальной культуры в жизни людей чрезвычайно высока. В песнях мелодия тесно переплетается со словами, образуя неразрывное целое, что позволяет им легче преодолевать границы, разделяющие народы. Часто о содержании той или иной песни можно догадаться по ее звучанию, по особому мелодическому строю, по интонациям голоса исполнителя. Тем не менее, слушатели, стремясь лучше понять музыкальное произведение в целом, все же испытывают потребность в переводе песенных произведений. Так как тексты песен также являются поэтическими произведениями, то они в основном подчиняются общим правилам перевода такого рода.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что в поэтическом переводе важно сохранить существенное и заменить несущественное, а именно:

- 1) учитывать национальные особенности образных традиций ИЯ и ПЯ;
- 2) опираться в интерпретации образа на все творчество поэта в целом.

Очевидно, что указанные правила действуют и при переводе песенных произведений. В связи с этим возникает потребность в использовании особых приемов переводческой деятельности, т. е. грамматических и лексических трансформаций, там, где этого требуют нормы русского языка или стихосложения, без ущерба для содержащейся в тексте семантической информации. Таким образом преодолевается когнитивный диссонанс.

Как известно, поэтическому тексту свойственна определенная мера избыточности, т. е. превышение необходимого минимума языковых средств, требуемых для передачи той или иной информации. Переводчик, устраняя те или иные избыточные элементы текста подлинника и добавляя те или иные элементы избыточного характера в текст перевода, достигает определенной функциональной эквивалентности текста перевода тексту подлинника.

В ходе нашего исследования были выявлены следующие методы компрессии английской поэтической строки:

1. «Механическое исключение»: единица оригинала никак не восполняется в переводе;

а) эпитеты: *Follow the signs of the Crimson Thunder* — иди туда, где гром гремит,

б) один из однородных членов предложения: мой голос, *uwet* моих печальных глаз — *my voice and eyes*.

в) целое предложение: *So, as I said, I'll take my friend Don Juan*. — И предпочел я все же Дон Жуана.

2. Метод «творческого исключения»: использование переводческих трансформаций.

Отметим, что в переводе поэзии прибегают к тем же переводческим трансформациям, что и при переводе прозы. При работе над переводами текстов песен нами были использованы следующие приемы:

1. Синонимические замены: *to go in peace* — «примириться»; *sun* — «светило дневное».

2. Конкретизация: *after sunshine comes the rain* —> «лик солнца рев бури сменяет».

3. Генерализация: — *feel the pain* — «грущу»; *in everything I see* — во все, что меня окружает.

4. Добавления: «в час ночной, когда ты крепко спишь» — «*when you're sleeping*»; «Мы — звезды, свет среди небес» — «*We are the stars up in sky*».

5. Опушения: «твой мечты» — «*All your dreams*», «мы ветры соберем — взлетишь» — «*We gather winds so you can fly*».

Изучив переводы песенных произведений, мы выявили следующее:

1) при переводе песни *Crimson Thunder* достигается коммуникативная задача оригинала — передать призыв к действию. По соответствию лексических и грамматических средств данный перевод достаточно близок тексту оригинала. Тем не менее, несмотря на сохранение системы образов, в нем появляются дополнительные понятия, которые либо перекликаются с семантическими полями оригинала, либо отсутствуют в нем вообще. Это позволяет сделать заключение о прагматической адекватности данного перевода, т. е. в нем выполнена цель передачи коммуникативного намерения оригинала и достигнуто разноплановое эмоциональное воздействие на реципиента. Когнитивный диссонанс возникает на уровне текста, так как размер оригинала не сохраняется;

2) перевод второго произведения (*Never, Ever*) также выполняет коммуникативную задачу оригинала — раскрывает тему ушедшей любви. Тем не менее, здесь допускаются значительные отступления от текста оригинала. Широко используются такие переводческие трансформации, как дополнения, опущения и контекстуальные замены. Вводятся дополнительные образы, помогающие воссоздать эмоциональный фон оригинала. Размер, как и в предыдущем стихотворении, не сохраняется.

На основании проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что при переводе стихотворных произведений, и в частности текстов песен, возникают определенные трудности, вызванные, прежде всего, языковыми расхождениями. Переводчик сталкивается с различными проявлениями когнитивного диссонанса, для преодоления которого используются переводческие техники и трансформации. В тех случаях, где это кажется невозможным, говорят о непереводаемости стихотворного произведения. Требуется дальнейшее изучение методов преодоления когнитивного диссонанса для достижения адекватности и эквивалентности перевода.

ПЕРЕВОД — ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС СОПОСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВ

Заранская М. С., Белорусский государственный экономический университет

Перевод представляет собой довольно сложный вид человеческой деятельности. В процессе перевода происходит столкновение культур, эпох, традиций.

Перевод играет значительную роль в культурном развитии человечества. Благодаря переводу люди одной страны знакомятся с жизнью, бытом, историей, литературой и научными достижениями других стран.

Однако данный вид деятельности предполагает определенные трудности, сталкиваясь с которыми, переводчик пытается найти такой вариант, который бы наиболее точно отражал как основную мысль исходного текста, так и его жанровые и стилистические особенности.

Основные трудности, с которыми сталкивается переводчик, связаны с особенностями языков и способами их использования для наименования объектов и описания ситуаций. Здесь можно выделить три типа трудностей: специфичность семантики языковых единиц, несовпадение «картин мира», создаваемых языками для отражения внеязыковой реальности, и различия в самой этой реальности, описываемые в переводимых текстах.

Каждый переводчик пытается преодолеть вышеуказанные трудности по-своему. Очень часто мы говорим, что представители разных культур различаются способом мышления. То же самое можно сказать и о каждом переводчике. Каждый студент интерпретирует текст и идею исходного текста в зависимости от своего видения мира и подбирает свои средства выражения этой идеи. При этом степень «творчества» варьируется исходя из стилистической принадлежности текста.

Наибольший простор для воображения представляет художественный текст. Переводчик волен в выборе средств выражения как информативной, так и экспрессивной функций текстов, принадлежащих к данному стилю. Однако необходимо учитывать не только лингвистический, но и культурологический и исторический аспекты. При этом имеет место двусторонний процесс. С одной стороны, переводчик, воспринимая иностранный текст, знакомится с традициями, бытом, нормами другой культуры. Мы познаем особенности жизни той или эпохи с помощью произведений литературы. С другой стороны, переводчик, являясь посредником между непосредственным автором и реципиентом, принимает на себя обязанность создать наиболее полную картину мира культуры, материальных и духовных ценностей носителей языка. Переводчик воспринимает исходный текст, рисует в сознании свои образы, содержание которых схоже с содержанием, которое вложил в них автор текста. Но форма может существенным образом отличаться. Именно в этом и заключается суть «творчества», присутствующего в процессе перевода. Для преподавателя общение со студентами во время занятий по практическому курсу перевода представляет большой интерес. Каждый студент пытается сблизить языки и, следовательно, культуры.

Перевод текстов публицистического стиля представляет не меньший интерес. Переводчик старается вжиться в образ журналиста и описать то или иное событие с точки зрения того же журналиста, передав, при этом, все приемы манипуляции и пропаганды. Это, в свою очередь, требует использования многочисленных переводческих преобразований (лексических, грамматических и лексико-грамматических). А выбор преобразований и есть творческий процесс.

Безусловно, гораздо меньше степень «творчества» в текстах официально-делового стиля и технических текстах. Но и такие тексты невозможно перевести, передав только лексическую составляющую. Ввиду достаточной сложности контрактов и соглашений, к примеру на английском языке, перед переводчиком стоит задача упростить текст, сделать его понятным для получателя. При этом должна быть сохранена структура и стилистика. Только такой перевод можно назвать профессиональным и качественным. Аналогично можно объяснить, в чем состоит творчество при переводе технических текстов. Несмотря на многочисленные штампы и лексическую однозначность, необходимо «пропустить» текст через себя, создать понятный образ определенной ситуации, сохранив при этом заданный стиль.

Проанализировав многочисленные переводы студентов, еще раз подтверждается эпиграф. Никогда мы не встретим даже двух одинаковых переводов. Сколько переводчиков — столько и переводов. И как порой трудно бывает определить можно ли назвать перевод «переводом». Тем, кто работает со студентами, изучающими курс перевода, очень повезло. Ведь даже самый опытный преподаватель никогда не откажется «добавить в свою копилку» еще один интересный вариант.

ИЗОЛИРОВАННЫЕ РЕПЛИКИ КАК ОДНО ИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ РЕДУКЦИИ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ

(на материале белорусских, русских и немецких повестей)

Казанкова Е. А., Белорусский государственный университет

В литературном произведении общение героев всегда отображается модифицированно по отношению к коммуникативному узусу и, в особенности, к конкретным ситуациям общения. В художественном произведении происходит как «сокращение», сжатие коммуникативной реальности, так и ее «развертывание». Конкретные условия, в которых происходит «сокращение» и «уплотнение» коммуникативной реальности в художественном отображении, представляют интерес как для семиотики искусства, так и для теории коммуникации.

Материал исследования составили шесть произведений близкого рода и жанра (а именно, жанр современной психологической повести): две повести на белорусском языке — «Надзя, Надзейка...» В. Потапенко и «Тэст на першае каханне» В. Кадетовой; две повести на русском языке — «Косточка авокадо» Г. Щербаковой и «Веселые похороны» Л. Улицкой и две

повести на немецком языке — «*Ruth (Freundinnen)*» («Рут (Подруги)») Ю. Герман и «*Der Wanderer*» («Странник») Х. Ланге. Указанные произведения написаны в трех повествовательных манерах — от 1-го лица (Г. Щербачова и Ю. Герман), от 3-го лица (Л. Улицкая, В. Потапенко); в повести В. Кадетовой последовательно сочетаются две формы повествования (от 1-го и от 3-го лица); в произведении Х. Ланге повествование представляет собой свободный косвенный дискурс, в котором повествователь сливается с героем (пожилым писателем).

В современной прозе все реже встречаются относительно законченные «сцены» общения; диалоги все дальше отходят от «обмена репликами»; сюжетообразующие, повествовательные возможности прямой речи практически не используются. Основным назначением прямой речи становится как бы «документальное» (поэтому цитатное) свидетельство о персонаже, релевантное не для сюжета, а для характеристики персонажа. В художественной прозе диалог часто представлен отдельной репликой, которая нужна автору в качестве яркой цитаты из речи героя или даже только как намек на речь, в котором, однако, нередко дается квинтэссенция речевого поведения героя в конкретном эпизоде, а иногда и суть его характера. В настоящем исследовании такие реплики считаются изолированными. В следующем пассаже из повести В. Кадетовой представлено несколько изолированных реплик коллег-учителей: *Мы вырашылі абраць Ігара Віктаравіча настаянным сакратаром педсаветаў. «Ніхто так дакладна, як вы не зможа запісаць любую прамову!»*, *«І почырк у вас прыгожы!»*, *«Літаратурныя здольнасці на належным узроўні!»* — *найзахваткі ільцілі мы гісторыку, хаваючы агульную патаемную думку: «Толькі ё не мяне!»*. Понятно, что эти реплики звучат в ответ на возможный отказ или несогласие учителя истории стать постоянным секретарем педсоветов. В составе таких изолированных (одиночных) реплик чаще всего встречаются инициальные реплики. В табличной записи ниже показана степень насыщенности рассматриваемых произведений изолированными репликами, а также количество инициальных реплик среди изолированных реплик.

Количество изолированных реплик в шести повестях

Количественные данные относительно удельного веса изолированных реплик в произведении	Белорусские тексты		Русские тексты		Немецкие тексты	
	Кадетова (1ф., 3ф.)	Потапенко (3 ф.)	Щербачова (1ф.)	Улицкая (3ф.)	Герман (1ф.)	Ланге (СКД)
Количество изолированных реплик	11 (6,3 %)	10 (11,5 %)	25 (28,4 %)	56 (13,7 %)	65 (43,9 %)	52 (49,5 %)
Количество инициальных изолированных реплик	9 (5,1 %)	10 (11,5 %)	22 (25 %)	49 (11,9 %)	56 (37,8 %)	38 (36,2%)
Общее количество реплик	175 (100 %)	87 (100 %)	88 (100 %)	410 (100 %)	148 (100 %)	105 (100 %)

Видно, что наличие изолированных реплик характерно для исследуемых повестей современных авторов (поскольку отвечает общей тенденции ко все более лаконичному письму), однако удельный вес изолированных реплик по отношению к общему количеству реплик может быть весьма различным. В рассматриваемых произведениях доля изолированных

реплик колеблется в пределах от 6,3 до 49,5 %. В отличие от других исследуемых повестей, двум белорусским авторам свойственна большая представленность прямой речи, ее «выстроенность», последовательность. Поэтому изолированных реплик у них меньше, чем в повестях остальных авторов (при общей закономерности наличия изолированных реплик в повестях). В анализируемых повестях от 3-го лица число изолированных реплик меньше, чем в текстах от 1-го лица, однако повествование с разных точек зрения может значительно уменьшить, а свободный косвенный курс резко увеличить число изолированных реплик. К распространению изолированных реплик ведут также такие черты повествования, как его лиричность, повышенный психологизм, ретроспективность рассказа. В составе изолированных реплик чаще встречаются инициальные реплики, которые остаются без ответа по разным причинам. Вероятно, таков один из принципов отображения коммуникации в современной прозе.

Таким образом, элиминация коммуникации в современной прозе проявляется в наличии в ткани повествования изолированных реплик, которые не столько отображают коммуникацию действующих лиц, сколько служат целям характерологии персонажей.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ЭКВИВАЛЕНТА И ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМНОСТЬ

Караичева Т. В., Белорусский государственный университет

Преодоление национальной языковой обусловленности образа мира посредством перевода предполагает поиск/создание переводческих эквивалентов не столько для языковых единиц, сколько для обозначений определенных фрагментов семантического континуума. При этом должна происходить определенная «гармонизация» прежде всего сигнификативной составляющей соответствующих обозначений в паре языков, которые участвуют в коммуникативном акте. Однако возможно и преодоление семантической недифференцированности референциального значения в одном из пары языков. При всем различии членения семантического континуума, отражающего способы концептуализации, свойственные данным культурам, выражаемые в языке и свершающиеся в нем, это членение происходит, как правило, в рамках больших фрагментов отражения действительности, где доля стереотипных ситуаций и общечеловеческого опыта занимает значительное место. По мере усиления взаимодействия различных языковых культур в процессе глобализации области универсального общественного опыта расширяются, и происходит выравнивание сигнификатов языковых единиц во все больших семантических системах. Указанные процессы характерны прежде всего для тех сфер человеческой деятельности, где происходит интенсивное межкультурное и межъязыковое взаимодействие, поэтому переводчикам, работающим в данных областях, особенно необходимо знание различных видов языковой системности и владение основами прикладных аспектов лингвистического анализа.

Курс теории и практики перевода должен предполагать освоение принципов построения терминологических подсистем и вербальных сетей различного типа организации на двух языках. Это такие виды системности, как:

- ментальная/когнитивная карта фрагмента концептуальной картины мира на двух языках (например, структура и функции какой-либо международной организации, проекта и т. п.);
- сценарий динамических ситуаций, включая коммуникативные ситуации;
- фрейм (модель) стереотипной ситуации (переговоры, торговая сделка и т. п.);
- тематические ряды/шкалы вербализации концептов соответствующей сферы (например, больше—меньше, усиливать(ся)—ослаблять(ся)), включая и прагматический компонент значений;
- гиперо-гипонимические группы, видородовые обозначения;
- функционально-семантические поля;
- лексико-семантические группы;
- группы синонимов и антонимов с соответствующей семантической и стилистической дифференциацией.

ИСТОРИЧЕСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ ПРИ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Кириллова Т. Д., Белорусский государственный университет

Поскольку перевод считается правильным лишь при его структурно-семантической эквивалентности, то его текст воспринимается нами как объект творческой деятельности переводчика. Именно поэтому при работе над оригиналом возникает строгая необходимость опираться на образность автора и его «идиолект», под которым понимается «совокупность формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя языка».

Дабы сохранить особую образную систему подлинника, следует стать не соперником создателя, а его сотоварищем. Это особенно необходимо, когда речь идет о высокохудожественных образцах словесности. Именно при работе с ними необходима способность интерпретировать, толковать и разъяснять высокие мысли и идеи. Но в последнее время приходится обращаться в основном к созданиям «массовой культуры», которые не числятся в шедеврах современной литературы, хотя и называются бестселлерами.

Автор тезисов перевела более 30 романов с английского на русский (А. Кристи, Б. Смолл, Д. Коллинз, Х. Роббинз, С. Хилл и др.), поэтому лично знакома со многими превратностями переводческого труда.

И все же в данной работе хотелось бы обратить особое внимание на некоторые проблемы, возникающие у переводчика, когда английские или американские авторы пытаются писать о весьма близких нам российских реалиях. К сожалению, они чаще всего представляют Россию с ее могучим прошлым превратно и весьма убого, а нашей отечественной историей, к несчастью, не владеют совсем. Достаточно вспомнить довольно слабую зарубежную экранизацию «Доктора Живаго», эдакий блокбастер в псевдорусском стиле, чтобы понять, о чем далее пойдет речь.

При переводе исторических и бытовых деталей романа (американская писательница Кэтлин Вудивисс «Навеки — навсегда». *Kathleen E. Woodiwiss. Forever in Your Embrace*), в котором действие происходит в России в 1620 г., у нас возникли определенные трудности, так как произведение изобилует фактическими ошибками и неточностями. Прежде всего, следует подчеркнуть, что речь в нем идет о допетровской феодальной эпохе, когда о многих нововведениях ни царские подданные, даже самые просвещенные, ни их господа не помышляли и не слышали.

Хотелось бы, во-первых, отметить несоответствие имен и фамилий русским оригиналам в тексте романа К. Вудивисс. Его главная героиня — Зинаида Зенькова. Подобное имя появилось в России значительно позднее (ведь имена давались только по церковным канонам, т. е. по святым), а уж представить себе дворянку с аналогичной фамилией просто невозможно. Графский титул героини, ибо он появился в России только при Петре I, был переделан переводчиком в боярский, однако редактор вновь вернул его в текст романа, возможно, посчитал, что покойный батюшка героини служил дипломатом за границей и там получил его.

Те же несуразности обнаруживаются и с английским полковником Тироном Босвесом Райкрофтом, истинным рыцарем, спасителем Зины. Он командует гусарами, которых в то время вообще не существовало. Согласно фактам истории, они появились в России лишь в конце XVI в.

Жизнь, по мнению К. Вудивисс, сталкивает парочку лицом к лицу в бане, а точнее — в бассейне. Представьте себе существование одного в шестнадцатом веке? Именно поэтому переводчику пришлось практически переписать несколько страниц авторского текста, чтобы он выглядел более или менее достоверным. Вот и получается своеобразный переводческий перифраз. Иногда сокращение, а иногда и расширение текста оригинала с некоторыми пояснениями.

И такие исторические ляпы сопровождают вас на каждом шагу. Вот наша «графиня» в русском сарафане, расшитом драгоценными камнями, и с веером! Вот прекрасный англичанин разбрасывает предметы дамского туалета, которых тогда вообще не носили и не изобрели ни у нас, ни за границей. Вот прекрасные влюбленные слушают бой домашних часов, те тоже впервые появились в России во времена Петра I.

Описание дворцовых интриг очень напоминает «проклятых королей», а не царский двор той эпохи. Особенно выделяется среди царской свиты «лютеранин» Иван Воронский, религиозный злодей, вероотступник, замысляющий переворот в России. Этот отвратительный человек со странной фамилией был бы более уместен, скажем, в католической державе с мощным папским правлением. В романе происходит некая деформация понятий и истинных представлений российской действительности той давней поры. Не следует забывать, что после крещения Руси именно православие занимало ведущее место в умах простых прихожан и духовенства, борového с раскольниками.

Целью переводчика было лишь одно — как можно точнее приблизить неумную «фантазию» автора романа о приключениях англичанина на нашей родине и его женитьбе на русской наследнице к российской дей-

ствительности того далекого времени. Создательница текста, конечно, не учитывала тот факт, что ее книга будет переведена на русский язык и предложена современной отечественной аудитории в качестве объекта для чтения. Пусть не все наши читатели в полной мере владеют историческими фактами и познаниями бытописания XVI в., но досадные мелочи слишком уж явно «режут ухо» даже непросвещенным, ведь они воспитывались на образцах великой русской классики, а увлекаются низкопробными образцами массовой культуры, которая снижает эстетический вкус.

СПОСАБЫ ПЕРАКЛАДУ СКЛАДАНЫХ СЛОЎ НА НЯМЕЦКУЮ МОВУ (на матэрыяле аповесці У. Караткевіча «Дзікае паляванне караля Стаха»)

Кавалёва І. Я., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Складаныя словы або кампазіты — з’ява, характэрная як для беларускай, так і для нямецкай мовы. Безумоўна, па колькасці складанняў беларуская мова ўступае нямецкай. Аднак параўноўваючы арыгінальны мастацкі твор (у дадзеным выпадку аповесць У. Караткевіча «Дзікае паляванне караля Стаха») і яго пераклад на нямецкую мову («*König Stachs Wilde Jagd*»), выяўляецца, што беларускім кампазітам адпавядаюць розныя віды эквівалентаў: **уласна складаныя словы, свабодныя і ўстойлівыя словазлучэнні, сказы рознай пабудовы, цэласныя структурныя пераўтварэнні.**

Для адэкватнай перадачы значэння кампазіта перакладчык выкарыстоўвае розныя спосабы (прыёмы) перакладу. У нашай рабоце прыводзяцца найбольш тыповыя для гэтага твора.

Адным з перакладчыцкіх прыёмаў амаль трэці ўсіх складаных слоў у аповесці з’яўляецца **адэкватная замена лексічных адзінак.** У структура-семантычным плане кампазіты ўяўляюць сабой як поўныя, так і частковыя супадзенні. З пункту гледжання семантычнага зместу такія супадзенні прынята называць міжмоўнымі сінонімамі. Пры гэтым вучоныя адрозніваюць абсалютную і адносную сінанімію. *Міжмоўныя абсалютныя сінонімы* — гэта лексічныя адзінкі дзвюх (ці больш) моў, якія суадносяцца ў адным са сваіх значэнняў і не маюць экспрэсіўнай ці стылявой афарбоўкі. Параўн.:

1) *складаныя словы*: вальнадумец — *Freidenker*; высокаадукаваны — *hochgebildet*; наваўлены — *neuerschienen*; сіне-зялёны — *blaugrün*;

2) *свабодныя словазлучэнні*: мышка-малютка — *die kleine Maus*; штомесячна — *im Monat*; граблі-трайчаткі — *die dreizackige Forke*; там-сям — *hier und dort/hier und da*; ручкі-ножкі — *Hände und Füße*;

3) *ўстойлівыя словазлучэнні*: раз-пораз — *ab und zu*; у вокагненне — *im Nu*.

Другі тып міжмоўных сінонімаў — *адносныя сінонімы*, у якіх супадае сэнсавы змест, але адрозніваецца эмацыянальна-экспрэсіўная, стылявая або іншая інфармацыя. Сярод перакладзеных складаных слоў з аповесці У. Караткевіча вылучаюцца лексічныя адзінкі (складаныя і простыя словы), якія называюць адзін дэнатат, але іх карэляты адрозніваюцца афарбоўкамі значэнняў або азначальнымі ці стылістычнымі канатацыямі: кнігалюб ‘*любіцель і знавец кніг*’ — *Büchermarr* (*разм. бібліяман*); ліхаманкавы ‘*які бывае пры ліхаманцы/ вельмі*

ўсхваляваны, нервовы, празмерна паспешлівы’ — *schweratmend* (**літар.** які задыхаецца); вочатна-кіслы (твар) — *sauerlich* ‘кіслы’ (нейтральнае слова); малаадукаваны — *ungebildet* ‘неадукаваны’.

Часта перакладчык звяртаецца да **гіпа-гіперанімічнага спосабу** перакладу, для якога характэрна замена назвы відавога паняцця родавым і наадварот. Часцей за ўсё гэтым спосабам перадаюцца кампазіты, якім у мове пераклада адпавядаюць простыя словы: дом-палац — *Schloss* ‘палац’; каралеўна-левадзь — *Königin* ‘каралеўна’; прыхожая-гасціная — *Diele* ‘прыхожая’.

Некаторым кампазітам беларускага арыгіналу адпавядаюць **апісальныя звароты (апісальны пераклад)**, якія раскрываюць сэнс кампазіта мовы-арыгінала: міжгор’е — *eine enge Schlucht zwischen Bergen* (**літар.** ‘вузкая цясніна паміж гарамі’); краявід — *die Natur ringsum* (**літар.** ‘акаляючая прырода’); старажытны — *alt wie die Welt* (**літар.** ‘стары як свет’). Выбар дадзенага прыёму тут абумоўлены хутчэй за ўсё стылістычнымі асаблівасцямі або правам перакладчыка на выбар гэтай магчымасці. Аднак у большасці выпадкаў такі прыём выкарыстоўваецца, калі гаворка ідзе пра канкрэтныя рэаліі: салавей-разбойнік — *Er kann pfeifen, dass dir Hören und Sehen vergeht* (**літар.** ‘Ён можа так свіснуць, што ты перастаеш чуць і бачыць.’).

Радзей у тэксце пераклада сустракаюцца **цэласныя структурныя пераўтварэнні**, калі адбываецца карэнная змена спосаба апісання сітуацыі, замена вобраза, якая ўключае ў сябе некалькі трансфармацый, якія з цяжкасцю размяжоўваюцца: У-ух, прыгажунечкі-красулечкі! — *Ach, wie schmuck und fein sie alle sind!* (‘Ах, якія яны ўсе прыгожыя і цудоўныя.’); Высокароднасць! — *Das nenn ich fair!* (‘Гэта я называю прыстойным, чэсным.’); Ён ледзь-ледзь не плакаў. — *Er war nahe Weinen* (‘Ён быў блізка да плачу.’).

Нягледзячы на багатую палітру выбраных спосабаў перакладу нельга не звярнуць увагу на той факт, што многія складаныя словы зусім не маюць адпаведнікаў у перакладзеным тэксце, хоць некаторыя з іх маюць адэкватныя слоўніковыя эквіваленты. Магчыма, **апушчэнне лексічных адзінак** выклікана як асаблівасцямі мовы, на якую перакладаецца тэкст, стылем перакладу (белазубы, продкі-паэты), так і адрозненнямі ў нацыянальна-этнічных і культурных традыцыях (панска-шляхецкі, ногі-шынкі).

З улікам прааналізаванага матэрыялу можна адзначыць, што выбар таго або іншага спосабу перакладу залежыць не толькі ад майстэрства перакладчыка, але і ад асаблівасцей супастаўляльных моў, адрозненняў у сацыякультурным асяроддзі, а таксама, магчыма ў большай ступені, ад імкнення як мага паўней узнавіць змястоўную, эмацыянальна-экспрэсіўную і эстэтычную каштоўнасць тэкста-арыгінала.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДЕЛОВОМ АНГЛИЙСКОМ

Колесникович Л. И., Полесский государственный университет

Современный мир быстро меняется, что находит свое актуальное отражение и в языке. Культурные и экономические отношения связывают во-едино все страны земли. Бизнес оказывает все возрастающее влияние на

развитие международных отношений, что, естественно, выходит за рамки одной страны и приводит к необходимости межнациональных контактов в этой области. Коммуникация в сфере бизнеса укрепляет межнациональные связи и в результате этого становится важнейшим социокультурным фактором современности.

Изучение фразеологических единиц (ФЕ) как языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка, представляется важным в связи со стремлением к адекватному пониманию ментальности представителей данного народа на фоне развивающихся контактов в сфере бизнеса.

Преподавая предмет «английский язык (профессиональная лексика)», мы уделяем большое внимание изучению ФЕ, употребляемых в деловой речи носителями английского языка, сравнивая их с подобными языковыми средствами русского языка. В практике преподавания мы должны помнить, что деловая речь идиоматична и метафорична, несмотря на стремление к стандартизации средств выражения. В деловом дискурсе в условиях межкультурной коммуникации в основном употребляются универсальные для обоих языков ФЕ, что свидетельствует о факте взаимопроникновения языков и культур и об интернациональном характере современного мира бизнеса.

Фразеологизмы, встречающиеся в англоязычном деловом дискурсе, объединяются в четыре основных фразеосемантических поля (ФСП): ФСП, объединенные на основе таких общих понятий, как «бизнес и управление», «покупка и продажа», «экономические и производственные отношения», «денежные отношения».

Например, рассмотрим ФЕ, объединенные общим понятием «бизнес и управление»: *time is money* — время — деньги; *there is no way to make up for lost time* — перед смертью не надъишься; *buck a trend* — достичь успеха в своем деле, в то время как у других компаний дела идут плохо. (*Britain will buck the global recessionary trend next year.* — В следующем году Британия преодолеет всемирную тенденцию к спаду производства.)

Фразеосемантическое поле ФЕ, объединенных понятием «денежные отношения»: *bad debts* — безнадежные долги, просроченные ссуды; *write off* — списать со счета; *money for jam (money for old rope)* — деньги, получаемые за пустяковую работу, ни за что, легко доставшиеся деньги; *be in the red* — быть убыточным, неплатежеспособным; *be in the black* — быть платежеспособным.

Фразеосемантическое поле ФЕ, объединенных понятием «покупка и продажа»: *loss leader* — «приманка»: товар, продаваемый с убытком для привлечения покупателей.

Фразеосемантическое поле ФЕ, объединенных понятием «экономические и производственные отношения»: *lean-production* — всесторонне рационализированное производство; *sail close to the wind* — вступить на опасный путь, предпринимать рискованные шаги. Но у некоторых ФЕ сложно определить принадлежность к одному отдельно взятому ФСП, часто их можно отнести к нескольким полям. Поэтому при переводе устойчивых сочетаний необходимо обращать внимание студентов на особенности контекста, в котором они употребляются.

Каждый человек употребляет устойчивые сочетания, основанные на жизненной философии своего народа, но в деловой лексике чаще всего употребляются универсальные в плане выражения фразеологизмы. Предпосылкой этого считается интернациональный характер современного мира бизнеса, а также взаимопроникновение языков и культур на настоящем этапе развития всего человеческого общества.

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДАХ

Кудревич М. А., Белорусский государственный экономический университет

Адекватная передача семантической эмоционально-эстетической информации — тот идеал, к которому стремится каждый переводчик.

Сопоставительный анализ переводов с русского языка на немецкий (на основе автобиографической трилогии М. Горького) показывает, что искажение семантической информации происходит часто вследствие недостаточной лингвистической осведомленности переводчика, ложных ассоциативных связей, к которым приводит язык оригинала. Переводчик, введенный в заблуждение воздействием кажущейся внутренней формы слова, передает эмоционально-эстетическую информацию путем искажения семантики.

Обращаясь к иноязычной лексике как средству передачи просторечно-разговорных элементов оригинала, переводчик всякий раз должен решать вопрос о степени освоения языком заимствованного лексического элемента и иметь в виду неодинаковый объем словаря у разных носителей языка (зависимость его от социального статуса, культурно-образовательного уровня и т. п.), а также учитывать неодинаковость пласта заимствованной лексики и, естественно, его место в языке оригинала и перевода.

Для адекватности перевода важен учет не только общих основных функций стиля, но и конкретной функции — «функциональной доминанты» — переводимого речевого высказывания. Именно она и вносит коррективы в переводческое решение, определяет, какие из речевых особенностей наиболее важны, а какими можно пренебречь.

Правильное прочтение оригинала, свободное владение всем богатством речевых средств языка перевода (фонетических, грамматических, лексических), их умелое использование обеспечивают адекватность перевода исходного сообщения, т. е. сохранность реакции получателей на сообщение.

АНГЛИЙСКИЕ И ФРАНЦУЗСКИЕ КАЛЬКИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Масловская Л. Ю., Белорусский государственный университет

До недавнего времени лексическое калькирование почти не освещалось отечественной лингвистической наукой. О нем упоминалось в связи с рассмотрением словарных заимствований, что независимо от воли и намерений авторов создавало ему репутацию второстепенного явления.

Это отрицательным образом сказалось на научной разработке калькирования, тормозило выяснение его природы.

В настоящее время вопросы калькирования, особенно лексического, требуют более тщательной разработки в лексической системе русского языка.

Основной целью исследования являются рассмотрение проблемы заимствований и определение места и роли калькирования в системе заимствований в русском языке, выявление и анализ основных типов французских и английских калек в современном русском языке, определение исторической роли франко-русских и англо-русских контактов в русском языке.

Лексическое калькирование — один из путей пополнения словаря в ходе языковых контактов, который базируется на использовании иноязычной лексики в качестве объекта перевода.

Лексическая калька — слово, созданное по иноязычной словообразовательной модели, но из материала данного языка. Например, лексической калькой с латинского слова *agricultura* является слово *земледелие*, с французского *demi-monde* — *полусвет*.

Среди бытующих в русском языке словарном составе лексических калек выделяют два вида:

- кальки словообразовательные,
- кальки фразеологические (семантические).

Словообразовательные кальки — это такие слова, которые возникли в результате буквального перевода на русский язык иноязычных слов по частям: приставки, корня, суффикса при точном повторении способа его образования и значения. Путем калькирования в русский язык пришли такие слова, как: благосостояние (фр. *bien+etre*), правописание (гр. *orthos+grapho*) и многие другие.

Словообразовательные кальки в современном русском языке представляют продукт книжного творчества: они появились в нем при переходах как новообразования переводчиков. Потом только некоторые из них стали достоянием устной литературной речи.

Словообразовательные кальки возникают преимущественно на базе слов греческого, латинского, французского, немецкого и английского языков: греч. *biographia* — *жизнеописание*, *chonographos*; дат. *pronomen* — *местоимение*, *insectum* — *насекомое*; фр. *impression* — *впечатление*, *subdivision* — *подразделение*, *expression* — *выражение*; нем. *entgegenstellen* — *противостоять*, *vorgefast* — *предвзятый*, англ. *oil-tanker* — *нефтевоз*, *petrodollar* — *нефтедоллар*, *skinhead* — *бритоголовый*.

Многие из появившихся в свое время словообразовательных калек впоследствии были вытеснены из состава лексики русского языка другими словами (в частности, прямыми заимствованиями). Среди таких слов: недействие (современное — инертность; из фр. яз.), предрассуждение (современное — предрассудок; из фр. яз.).

Фразеологическая калька — это буквальный перевод своими словами иноязычного фразеологического оборота. Чужой фразеологический оборот, семантически являющийся эквивалентом слова, переводится на русский язык не целиком, а по частям, т. е. по словам, из которых он складывается.

Разграничение английских и французских калек по сферам употребления в русском языке

№	Сфера употребления	Калькируемый язык	Примеры
1	Спортивная	Английский	<i>trot</i> — пробежка, выездка <i>goalkeeper</i> — вратарь <i>off-side</i> — вне игры <i>penalty</i> — одиннадцатиметровый штрафной удар <i>fall</i> — персональное замечание
2	Военная	Французский	<i>bataille</i> — сражение, битва <i>défiler</i> — проходить маршем <i>proclamer</i> — провозгласить
3	Административная	Английский	<i>ambassador</i> — посол <i>treasurer</i> — казначей <i>keeper</i> — хранитель
4	Политическая	Французский	<i>droit</i> — правый; реакционный <i>gauche</i> — левый; прогрессивный, либеральный
5	Компьютерная	Английский	<i>mouse</i> — мышь <i>hard drive</i> — жесткий диск <i>bug</i> — жук, 'компьютерный вирус' <i>load, download</i> — загружать
6	Культурная	Французский	<i>influence</i> — влияние <i>raffiné</i> — утонченный <i>touchant</i> — трогательный <i>Haute Couture</i> — высокая мода <i>impression</i> — впечатление <i>préjugé</i> — предвзвешенность

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Махонина О. И., Белорусский государственный экономический университет

В процессе обучения иностранным языкам перевод может быть использован по-разному, в качестве как основного средства обучения, так и в качестве одной из основных целей этого обучения. А специфика обучения переводу в неязыковом вузе состоит в двойном характере содержания обучения. С одной стороны, перевод — теоретическая филологическая дисциплина, с другой стороны, он является дисциплиной, основное содержание которой составляют навыки и умения выполнения этой специфической речемыслительной деятельности. Поэтому при организации учебного курса перевода реализуются два основных подхода.

Конкретно-лингвистический подход состоит в группировании форм и приемов работы с аутентичным текстом вокруг определенной последовательности структурно-грамматических явлений и лексических категорий (таких как, неличные формы глагола, страдательный залог, неологизмы, многозначные слова).

Второй подход — функциональный, рассматривающий собственно переводческие проблемы: переводческие трудности на уровне лексики, приемы, правила и методы перевода.

В процессе перевода следует выделить три основных этапа:

- 1) анализ языковых средств оригинала;
- 2) осмысление содержания;
- 3) синтез средствами языка перевода

Цель перевода — получение адекватного текста на другом языке, хотя сделать это зачастую достаточно сложно и не всегда удается выбрать вариант перевода слова или словосочетания, используя близкие им по значению слова из языка перевода.

К трудностям обучения переводу в неязыковом вузе относится также и то, что студенты зачастую медленно и трудно осмысливают специализированный текст, часто допуская немало стилистических ошибок в вариантах перевода на родной язык.

Переводятся не слова, а выражаемые ими понятия, не предложения, а суждения и не тексты, а содержащиеся в них мысли и рассуждения. Языковой перевод с психологической точки зрения следует определить поэтому как перевод мыслей с одного языка на другой. Говоря другими словами, суть языкового перевода заключается в том, что мысль, выраженная средствами одного языка, выражается средствами другого языка.

В психологическом процессе перевода необходимо констатировать два основных момента:

- 1) понимание мыслей, выраженных средствами одного языка;
- 2) выражение этих мыслей средствами другого языка.

Из практики известно, что студенты, даже хорошо успевающие по грамматике, часто не видят ее связи с текстом, не ощущают связи формы и содержания, что обычно ведет к искажению восприятия содержания. Обучение переводу, особенно на начальном этапе, — одна из труднейших задач, стоящих перед преподавателем. Основным условием такого подхода является развитие у студентов умения рассматривать переводимый материал не как набор отдельных слов, грамматических конструкций и фраз, а как единый текст, состоящий из органически увязанных друг с другом лексических, грамматических и стилистических средств, которые в своей совокупности обеспечивают максимально полное доведение до читателя содержащейся в тексте информации.

Поэтому первейшая задача преподавателя — научить студента анализировать текст, его лексические и грамматические особенности и искать их языковые эквиваленты в языке перевода, учитывая при этом особенности владения студентом обоими языками на данном этапе обучения. Переводящий должен уметь пользоваться функциональными заменами, которые помогают воссоздать в переводе как содержание, так и формы переводимого текста.

Для этого, в первую очередь, рассматривается проблема вычленения логического центра высказывания и сопоставления способов его оформления в иностранном и в родном языках, а также связанные с этим синтаксические перестройки предложения и изменения порядка слов при переводе.

Использование перевода в качестве основного средства обучения иностранным языкам (когда к этому переводу прибегают в целях семантизации иноязычных слов, понимания воспринимаемой речи на иностранном языке, контроля этого понимания, когда перевод превращается, иначе говоря, в основной метод обучения) считается нецелесообразным. Перевод в таком случае не столько способствует, сколько препятствует овладению иностранным языком. Совсем другое дело, когда перевод используется в целях развития у студентов умения выразить одну и ту же мысль средствами двух разных языков. Перевод в таком случае выступает не как основное средство, а как одна из практических целей обучения иностранным языкам, которая может быть достигнута только на основе развития у студентов умения мыслить на иностранном языке.

Таким образом, психологически перевод является функцией двуязычия, так как обуславливается он наличием у человека способности мышления на двух языках.

ІЗА- І АЛАМАРФІЗМ СІНТАКСІЧНЫХ СРОДКАЎ ВЫЯЎЛЕННЯ ІНТЭНСІЎНАСЦІ ПРЫМЕТЫ Ў АНГЛІЙСКОЙ І БЕЛАРУСКОЙ МОВАХ

Тулуш Т. І., Беларускае дзяржаўнае ўніверсітэце

Адной з актуальных тэндэнцый сучасных лінгвістычных даследаванняў з'яўляецца разгляд асаблівасцей адлюстравання ў мове пазнавальнай і камунікатыўнай дзейнасці чалавека. Да гэтага кола пытанняў адносіцца вывучэнне катэгорыяльнай сферы мовы, закладзенае яшчэ Арыстоцелем. Семантычная катэгорыя **інтэнсіўнасці** (СК Інт) вылучаецца сярод іншых моўных катэгорый своеасаблівацю: яна з'яўляецца прамежкавай паміж катэгорыямі якасці і колькасці, эксплікуецца моўнымі адзінкамі ўсіх узроўняў (*звышдалікатны, найдалікатнейшы, вельмі далікатны, даліка-а-атны, Такі далікатны!*). Гэта ўсё дае падставу сумнявацца ў адзінстве СК Інт. Таму пошук іза- і аламорфных рысаў гэтай катэгорыі на матэрыяле англійскай і беларускай моў дазваляе больш поўна ахарактарызаваць яе статус і ўдакладніць сродкі яе эксплікацыі.

У выказванні семантычная катэгорыя інтэнсіўнасці прыметы ўзаемадзейнічае з іншымі семантычнымі катэгорыямі — абумоўленасці, кампаратывнасці, якаснасці, тэмпаральнасці. У плане выяўлення гэта ўвасабляецца выкарыстаннем падзейнай (рус. «событийной») намінацыі (тэрмін У. Р. Гака), рэалізаванай складаназалежнымі сказами меры і ступені, мэты, параўнання, прычыны, часу і азначальнымі. Складаныя сказы розных тыпаў, аб'яднаныя агульнай семантыкай інтэнсіўнасці прыметы, утвараюць **семантыка-сіntaxічныя палі** (ССП). ССП Інт з'яўляюцца складнікамі **функцыянальна-семантычнага поля інтэнсіўнасці**.

Ядзернай адзінкай ССП Інт ў абедзвюх мовах з'яўляюцца складаназалежныя сказы меры/ступені. ССП Інт англійскай мовы вылучаецца большай гамагеннасцю з прычыны значнай перавагі СЗС Ступ — 82 % ад усёй колькасці прааналізаваных адзінак. Адначасова ССП Інт англійскай мовы характарызуецца меншай колькасцю канстытуентаў (5 тыпаў інтэнсіўнасці) і іх доляў у самім полі. У беларускай мове ССП Інт утвараецца большай колькасцю складнікаў (7 тыпаў інтэнсіўнасці), але меншай гамагеннасцю (ядзерная адзінка — СЗС ступені — складае толькі 68 % ад адзінак усяго поля). **Ізаморфнымі** для ССП Інт англійскай і беларускай моў з'яўляюцца выніковая інтэнсіўнасць (эксплікатар — СЗС ступені), параўнаная інтэнсіўнасць (эксплікатар — СЗС параўнальны), вынікова-прычынная інтэнсіўнасць (эксплікатар — бяззлучнікавы сказ), інтэнсіўнасць як прычына (эксплікатар — СЗС прычыны) і інтэнсіўнасць як умова (эксплікатар — СЗС умовы). У беларускай мове СК Інт выяўляецца дадаткова з дапамогай СЗС азначальных (апісаная інтэнсіфікацыя) і СЗС мэты (мэтавая інтэнсіфікацыя) (**аламорфная** рыса беларускай мовы).

Дыстрыбутыўны аналіз інтэнсіфікаваных членаў сказа дазваляе канстатаваць, што ССП інтэнсіўнасці беларускай мовы, у адрозненне ад англійскай, характарызуецца большай **універсальнасцю** ў плане **размеркавання** інтэнсіўнасці паміж членамі сказа як эксплікатарамі розных тыпаў прымет — азначальных, акалічнасных і прэдыкатывых. У ССП Інт англійскай мовы інтэнсіўнасць вельмі **спецыялізаваная**: 46 % ад усіх прааналізаваных выпадкаў — гэта сказы, дзе ўзмацненню падлягае частка састаўнога іменнага выказніка (прэдыкатыў), выяўленага прыметнікам ці дзеепрыметнікам незалежнага і залежнага стану (*Participle I* і *Participle II*): *The house was very old and tumbledown, damp so that the paper in the attics was peeling from the walls, and rat-infested* (H. Wells. *The Invisible Man*). — Дом быў зусім стары, **ды такі сыры**, што шпалеры адсталі ад сцен, і поўны пацукоў. Прэдыкатывы інтэнсіфікуюцца ў англійскай мове ў 2,6 разоў часцей за гэты ж кампанент сказаў ў беларускай мове.

У беларускай мове дамінуе інтэнсіфікацыя акалічнаснай прыметы выказніка (31,8 %), прычым гэтая прымета не эксплікуецца якасным прыслоўем, а дэйктычна абазначаецца самім інтэнсіфікатарам — займеннікавымі прыслоўямі *так, гэтак, гэдак, да таго*: *Нібыта абламалі крылле, якое так лёгка несла яе дасюль па жыцці, — так забалела ў грудзях Жывены, калі дабраліся яны ўчацвярых да прыземістага мураванага будынка*.

Увогуле, ССП Інт англійскай і беларускай моў адрозніваюцца не толькі ў плане большай спецыялізацыі (англійскай мова) ці размеркаванасці (беларуская мова) інтэнсіўнасці паміж членамі сказа, але і тым, інтэнсіфікацыя якой прыметы — вербалізаванай ці невербалізаванай — дамінуе ў кожнай з моў. Інтэнсіфікацыі **невербалізаванай, імпліцытнай** прыметы, як акалічнаснай, так і азначальнай, з'яўляецца характэрнай асаблівасцю беларускай мовы. Суадносіны колькасці выпадкаў інтэнсіфікацыі вербалізаваных і невербалізаваных азначэнняў вызначаецца як 1:1,6 (больш за паўтары разы), вербалізаваных і невербалізаваных акалічнасцей — як 1:1,8 (амаль у два разы).

Такім чынам, СК Інт прыметы ў англійскай і беларускай мовах дэманструе як ізаморфныя, так і аламорфныя рысы. **Ізамарфізм** з'яўляецца больш характэрным для наменклатуры кампанентаў ССП Інт: яны супадаюць ў

абедзвюх мовах, з невялікай перавагай па колькасці ў беларускай. **Ала-марфізм** выяўляецца ў плане дыстрыбуцыі інтэнсіўнасці паміж членамі сказа. У англійскай мове ўзмоцненая прыметы выяўляецца **спецыялізавана і экспліцытна**: не ўсе члены сказа інтэнсіфікуюцца з аднолькавай ступенню, а сама інтэнсіфікацыя патрабуе вербалізацыі ўзмацняемай прыметы. У беларускай мове інтэнсіўнасць характарызуецца **ўніверсальнасцю і імпліцытнасцю**: усе члены сказа інтэнсіфікуюцца з адносна аднолькавай частотнасцю, а інтэнсіфікаваная прымета пераважна не называецца, яе адрасант павінен «дадамаць» у працэсе ўспрымання даданай часткі склада-назалежнага сказа.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА (на примере произведений Л. Кэрролла)

Широкова Е. А., Белорусский государственный университет

«Алиса» Льюиса Кэрролла, безусловно, принадлежит к числу самых трудных для перевода произведений мировой литературы. К обычным трудностям, связанным с переводом произведения иноязычного автора, здесь добавляется еще одна. Дело в том, что «могущественнейшим персонажем» сказки Кэрролла является «не какое-либо лицо, а английский язык». Автор, а с ним и Алиса, пристально всматривались в язык и экспериментировали с ним. Конечно, такого рода эксперименты встречались и у других авторов, но, пожалуй, только у Кэрролла они занимают такое большое место. Это основа метода Кэрролла. Переводчики стремились приблизить сказки Л. Кэрролла к русскому читателю-ребенку, для чего «транспортировали» весь образный состав произведения на российскую основу. Менялось все — от имен до стихов. Алиса превращалась в Соню, горничная Мэри-Энн — в Марфушку, Чеширский Кот — в Сибирского.

В 1920-х—1940-х гг. появилась новая попытка — буквальный перевод. Сказка Кэрролла при этом мрачнела и многое теряла.

При переводе необходимо было передать особый, то озорной, то лирический и философский, дух сказок Л. Кэрролла. Автор никогда не обращается к своим читателям с «высоты своего положения»; его Алиса — полноправный «соавтор». Для Л. Кэрролла словесная игра чрезвычайно важна сама по себе. Тут переводчик сталкивается с трудностями, практически непреодолимыми. Юмор характеров, ситуаций сравнительно легко поддаются переводу, однако словесная игра адекватно почти не переводится.

Вот, например, в главе II «Зазеркалья» Алиса спрашивает у Розы, не страшно ли ей и другим цветам одним в саду.

«There is the tree in the middle», said the Rose.

«What else is it good for?» «And what could it do, if any danger came?» Alice asked.

«It could bark», said the Rose.

«It says “Bough-wough”», cried a Daisy. «That’s why its branches are called “boughs”».

Игра строится на омонимии слов *bough* [bau] (ветка, сук) и *bough*, входящего в состав звукоподражания *bough-wough* (в русском языке ему соответствует гав-гав!). Дерево, имеющее ветки, обретает способность лаять и может тем самым служить защитником цветам. Русские слова «ветки» и «лай» воедино не связываются. Следовательно, придется обыграть дерево относительно древесных пород. Вяз, например, мог бы «вязать» обидчиков, граб мог бы сам их «грабить». Сосна и ель вряд ли бы сумели защитить цветы. В конце концов, остановились на дубе — он мог бы повести себя решительнее и мужественнее, чем все другие деревья.

«— А вам никогда не бывает страшно? — спросила Алиса. — Вы здесь совсем одни, и никто вас не охраняет...

— Как это «одни»? — сказала Роза. — А **дуб** на что?

— Но разве он может что-нибудь сделать? — удивилась Алиса.

— Он хоть кого может **отдубасить**, — сказала Роза. — Что-что, а **дубасить** он умеет!

— Потому-то он и называется дуб, — вскричала Маргаритка.

«*Would you — be good enough*» — *Alice panted out, after running a little further, «to stop a minute — just to get — one’s breath again?»*

«*I am good enough*», the King said, «*only I’m not strong enough. You see, a minute goes by so fearfully quick. You might as well try to stop a Bandersnatch!*».

В переводе «реализовано» сочетание «присесть на минутку».

«— Будьте так добры... — проговорила, задыхаясь, Алиса. — Давайте, **сядем на минутку**...», чтоб отдышаться немного.

— **Сядем на Минутку?** — повторил Король. — *И это ты называешь добротой! К тому же Минутку надо сначала поймать. А мне это не под силу! Она пролетает быстро, как Брандашмыг! За ней не угонишься!*» («Зазеркалье», гл. VII «Лев и Единорог».)

Далее в таблице приведены еще некоторые примеры из нашего исследования трех вариантов перевода книг Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье».

Слово, употребленное Льюисом Кэрроллом	Перевод Бориса Заходера	Перевод Нины Демуровой	Перевод Юрия Нестеренко
The Antipathies	<i>Антипатки</i>	Антипатии	Антипатии
Hurrying down	<i>Улпетывал</i>	(слово опущено)	Спешащий прочь
When she had tired herself out with <i>trying</i>	<i>Настаравишишь и насъезжавишишь</i>	Устав от напрасных усилий	Выбившись из сил
Curiouser and curiouser	<i>Чудеситя и чудеситя</i>	Все страньше и страньше	Все страньше и страньше
<i>A little pattering of feet in the distance</i>	<i>Быстрый топоток</i>	Топот маленьких ног	Топот маленьких ног
Splendidly dressed	<i>Разодетый в пух и прах</i>	Одет парадно	Роскошно одетый
Latin grammar «O Mouse!»	<i>Звательный падеж</i>	Звательный падеж	Звательный падеж
<i>To be swimming away from her as hard as it could go</i>	<i>Улпетывала</i>	Быстро уплывала	Быстро уплывала
We won’t talk about cats or dogs either	Ни про <u>Кы</u> , ни про <u>Сы</u>	(про них)	Ни о кошках, ни о собаках

Из вышесказанного видно, что своим появлением в языке неологизмы обязаны не только автору, но и переводчику. Среди примеров встречались такие, где в оригинале стоит совершенно обычное предложение, а в переводе употреблен неологизм. Это происходит в силу того, что весь текст оригинала выдержан в определенном стиле и манере написания, и поэтому переводчик должен донести до читателя все то, что хотел сказать автор, употребив то или иное слово. Как уже говорилось, переводчикам часто приходилось нелегко, когда они сталкивались с ситуацией непонимания нашим читателем тех или иных названий предметов (например, *патока*). Откуда русскому ребенку знать, что это такое? И переводчики заменяли такую лексику эквивалентами из русского языка без особых потерь для смысла.

СЕКЦИЯ 4 ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ

КОНЦЕПЦИИ (МЕТОДЫ) ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Арсентьева М. Ф., Белорусский государственный университет

Современное развитие общества, характеризующееся благодаря всемирной компьютеризации и почти мгновенной передаче информации стремительным сближением экономик разных стран, вызвало в жизнь невиданную ранее потребность в овладении иностранным языком для успешной коммуникации. Со второй половины 1970-х гг. утвердился коммуникативный метод (КМ), в развитии и становлении которого выделяют две фазы или два основных направления. Первое — прагматически функциональное, второе — педагогическое.

Лингвистической основой прагматически функциональной концепции является прагматическая лингвистика, которая рассматривает язык как инструмент человеческой деятельности и превращает, следовательно, языковую деятельность в предмет своих исследований. Язык, тем самым, больше не описывается только в виде формального строя, а через свои функции для человеческой коммуникации. Большое значение имеет в данном случае теория речевой деятельности П. Я. Гальперина и А. А. Леонтьева и когнитивно теоретический подход общей дидактики. Характерным для прагматически функционального подхода является, с одной стороны, обучение языковой деятельности на иностранном языке, а, с другой — частое использование аутентичных текстов. Это привело к возникновению новой так называемой дидактики чтения. Преподаватель не рассматривается больше всезнающим посредником для передачи грамматики иностранного языка и чужой культуры, а выступает как помощник в открытом учебном процессе. Изменились также и социальные формы на занятии: наряду с фронтальным занятием с центром в лице учителя и в виде учебника приобрела большее значение работа в парах и группах.

Вторая фаза, межкультурная концепция дидактики в преподавании иностранного языка, сильнее, чем прагматически функциональная. Она исходит из основополагающих педагогических положений, которые являются результатом более точного анализа перспектив для обучающегося. Исследуются, например, факторы культурно-специфического и индивидуально окрашенного жизненного опыта и история обучения; факторы фоновых знаний о мире; традиции и привычки обучения, отношения между исходной и целевой культурами (культурный контакт: сравнение общественных, культурных и языковых перспектив), индивидуальная мотивация и успехи в изучении и институциональные условия (очередность иностранных языков; время занятий; статус иностранных языков как предметов в предметном ряду; медийное оснащение (средства обучения: учебники и технические средства); подготовка преподавателей и т. д.). Результа-

ты исследований сравнительной социологии и культурной антропологии, с одной стороны, и исследования памяти — с другой (как часть психолингвистики), находят в этой концепции, которая нацелена на регионализацию обучения, свое отражение.

Так как чужой мир на занятиях по иностранному языку присутствует лишь опосредованно (через тексты по чтению и тексты для прослушивания), а непосредственное активное использование иностранного языка возможно только в очень редких случаях, то процессы понимания как основа обучения иностранному языку получают особый вес и приоритет. Из этого следует необходимость очень тщательно продумывать содержание и темы занятий по иностранному языку, разрабатывать дидактику и методику преподавания, ориентированные на достижение понимания и средства его передачи (*multimedia*), где особое внимание уделяется аспектам рецептивного исследования (например, пониманию литературных текстов из перспективы чужой культуры) и текстовой лингвистике (структуре текста). Специалист с высшим образованием должен уметь, с одной стороны, общаться с зарубежными коллегами, как в устной, так и в письменной форме, а, с другой — уметь извлечь из текста важную информацию.

Вот некоторые моменты влияния КМ на методику преподавания.

1. Работа с языковыми и страноведческими феноменами ведется на основе сравнения. Родной язык, общество и культура образуют основу обучения иностранному языку.

2. Интерактивное обсуждение учебного процесса — основная составная часть занятия (например, выработка совместных и индивидуальных стратегий понимания; пробная деятельность на иностранном языке; разработка и развитие навыков и приемов изучения). Когнитивный способ усвоения знаний относится не только к анализу предметов изучения и его результатов, но и к приемам изучения в фазах восприятия языка, его обработки и использования в речевой деятельности.

Развитие новых методов преподавания иностранных языков не происходит по принципу «выдвижных ящиков» во времена четко очерченных эпох. Для практики характерно скорее сосуществование различных способов обучения и разнообразное смешение методических принципов отдельных концепций.

ТЕСТ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Развитие системы образования Республики Беларусь и сохранение единого образовательного пространства во многом зависит от точности, диагностичности, объективности отслеживания качества предоставляемого образования, своевременной корректировки образовательной деятельности, принятия своевременных научно обоснованных административных решений.

Известно, что плохая организация контроля знаний и умений обучающихся является одной из причин снижения качества образования и приводит к двум полярным явлениям: безответственному либерализму, с од-

ной стороны, и к проявлению субъективизма и предвзятости — с другой. «Все известные в мире попытки улучшения качества образования, — пишет В. С. Аванесов, — не подкрепленные действенной реформой системы проверки знаний, не приносили, как правило, желаемых результатов». Научно-инновационный подход к организации и проведению экспертизы качества образования в нашем государстве в последние годы все больше соотносится с педагогическим тестированием, поскольку его специфические особенности — открытость, массовость, адаптивность, возможность постоянного развития и корректировки, личностная ориентированность — позволяют получать наиболее достоверную информацию о результатах деятельности образовательной системы и образовательных учреждений. В этом есть рациональное зерно, но есть и вопросы.

Еще в 1920-е гг. в предисловии к сборнику «Тесты. Теория и практика» П. П. Блонский писал: «Тесты — это больше, чем средство контроля; это средство рационализации всего школьного дела... и образования в целом». «...Они представляют образовательные процессы не в идеальном, а в реальном свете», — добавляет наш современник специалист в области тестологии В. С. Аванесов.

Среди различных форм педагогического тестирования приоритетное значение у нас приобрело централизованное тестирование как самостоятельно функционирующая педагогическая система, наиболее развитая в организационном, информационном, научно-методических аспектах.

Однако стоит отметить отставание белорусской системы образования в уровне и качестве развития теории тестов, подготовке тестологов, числе публикаций, финансирования научных исследований, технической и программно-вычислительной оснащенности тестового процесса. Высказываемый многими педагогами тезис о роли централизованного тестирования в экспертизе качества образования не находит отражения в серьезных исследованиях как самостоятельная, новая и актуальная научная проблема, имеющая большое теоретическое и практическое значение для современного этапа развития образования в стране, что, конечно, сказывается на практике педагогического тестирования. Не уменьшается и количество противников и сторонников тестирования как в общественной, так и в научной среде. Тем не менее, последние 10—15 лет наблюдается ажиотажный интерес к тестированию: выходит много брошюр с тестами по различным учебным дисциплинам, централизованное тестирование заняло прочные позиции во вступительной кампании, тестовые измерители учебных достижений вводятся в государственные образовательные стандарты. С другой стороны, как следствие, образовательную практику буквально сотрясает множество непрофессиональных, дискредитирующих саму идею тестирования тестовых материалов. Можно оправдываться, конечно, ссылаясь на ошибки роста. Это так, но никто не должен забывать о том, что результаты тестов — это судьбы многих молодых людей, т. е. нашего завтра. И вот именно здесь возникает проблема, которую многие не хотят замечать: эффективность образования. Ведь тесты могут успешно сдать только около 10 % молодых людей, способных учиться с книгой в руках. А остальные 90 %? Об этом говорят данные эксперимента и исследований Института Гэллага по заказу Американского национального географического общества и Национального фонда гуманитарных наук США. Предме-

том анализа был показатель весьма принципиальный: реальный КПД, практическая продуктивность образования в странах, чьи успехи в области экономики, научно-технического процесса, просвещения, культуры бесспорны, очевидны, всеми признаны (Канада, США, Япония, ФРГ, Великобритания, Франция, Швеция, Южная Корея и СССР). Конечно же, ожидалось разные результаты в разных странах: там, например, где на одного ученика расходуется до десяти тысяч долларов в год, и там, где школу финансируют по остаточному принципу. Однако результативность оказалась одинаковой: победителем был только каждый десятый. Об этой же проблеме говорит российский ученый, доцент МГУ М. А. Балабан. В своих замечательных работах («Школа — парк», Бесплатная реформа», «Право на неграмотность», «Новая жизнь без революций») он доказал, что именно тест в качестве единой и универсальной формы контроля мешает развернуться прогрессивным реформам в школе во всю мощь.

Итак, школа, будь то немецкая, шведская, японская или наша, отечественная, с ее классно-урочной системой преподавания и буквенно-знаковой системой восприятия информации, учит только каждого десятого. Остальные девять — бездари, неспособные усвоить элементарные основы знаний? Таким образом, лишь одного из десяти человек природа наделила даром распорядиться книжным знанием, видеть смысл в тексте и из текста его извлекать, усваивать и направлять его на службу собственным и общественным сиюминутным интересам, интеллектуальному развитию. А ведь еще более 100 лет тому назад, странствуя по европейским школам, Л. Н. Толстой заметил: «9/10 школьного народного населения выносят из школы лишь механическое умение складывать буквы и выводить слова». Вот почему грамотность — одно из случайных, малозначачих обстоятельств образования, одно из бесконечного числа его орудий, а вовсе не «альфа и омега» просвещенности, культуры, образованности. Похоже, мы тут сталкиваемся с человеческой природой — школа здесь ни при чем. Это повод для серьезных размышлений, исследований, пересмотра фундаментальных положений педагогической науки, психологии, философии. А школа, общество и государство, похоже, оказались перед выбором: продолжать по-прежнему учить только каждого десятого из своих подопечных или искать новые системы, методы, технологии и учить девять остальных, а значит сделать невиданный доселе шаг познания и прогресса.

**ВЫКАРЫСТААННЕ ПАРАЛЕЛЬНАГА ФРАНЦУЗСКА-
БЕЛАРУСКАГА ПЕРАКЛАДУ ЯК СПАСАБ АСЭНСАВАННЯ
ТЫПАЛАГІЧНЫХ АСАБЛІВАСЦЕЙ АБЕДЗВЮХ МОЎ:
АСОБНЫЯ ВЫПАДКІ ўжывання
І ПЕРАКЛАДУ КАНСТРУКЦЫІ $N_{dat} + V_{inf}$**

Дзятчык М. І., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

У практыцы вывучэння і выкладання замежнай мовы немагчыма пазбегнуць параўнання з роднай мовай з мэтай устанавлення асаблівасцей, характэрных абедзвюм мовам, а таксама падабенстваў і адрозненняў паміж імі.

Відавочна, што выкладанне ва ўніверсітэтах французскай, як, дарэчы, любой іншай замежнай мовы на этапах падрыхтоўкі магістраў і аспірантаў філалагічных факультэтаў павінна быць больш ґрунтоўным. Трэба пастаянна звяртаць увагу на параўнальна-тыпалагічны аспект, каб даць магчымасць будучым айчынным лінгвістам не абмяжоўвацца даследаваннем пэўнай праблемы ў рамках адной мовы ці некалькіх роднасных, але паставіць даследванне на больш высокі ўзровень.

У гэтым невялікім даследаванні звернем увагу толькі на адзіны канкрэтны выпадак моўнага разыходжання на прыкладзе выкарыстання канструкцыі $N_{dat} + V_{inf}$ у беларускай мове і адпаведных канструкцый для перакладу на французскую мову. Карэляцыі, якія яны высвятляюць, аднолькавыя: замест «безасабовай» канструкцыі ў беларускай мове тыпу $N_{dat} + V_{inf}$ мы маем у французскай мове больш экспліцытную мадэль $N_{nom} + V^1_{mod} + V^2_{inf}$. На першы погляд, семантычная апазіцыя, ясна выражаная разнастайнымі мадальнымі дзеясловамі ў французскай мове, у беларускай адлюстроўваецца імпліцытна: так апазіцыі паміж неабходнасцю і немагчымасцю (*На наступным прыпынку вам зыходзіць. Vous devez descendre a la prochaine./ Малым прадпрыемствам не перамагчы ў гэтым спаборніцтве. Les PME ne peuvent pas gagner dans cette compétition.*) перададзена імперфектным і перфектным аспектамі (дзеясловы «зыходзіць» і «перамагчы»). У выпадку высказванняў, якія выражаюць магчымасць, перфектыўны аспект зусім не выключаны поўнаасцю, як гэта паказваюць фразы тыпу: *Мне яшчэ мыць (памыць) посуд. J'ai encore a faire la vaisselle.* Адзначым, дарэчы, што французская мова мае таксама падобныя канструкцыі, але ў абмежаванай колькасці і нават можна весці гаворку аб іх семантыка-сітаксічнай неразрыўнасці альбо нават фразеалагічнасці: *Ce n'est pas a vous de juger. /Litt: a moi vivre ne pas mourir. (=Ici je mune une vie formidable).* Апошні прыклад — гэта адкланенне з пункту погляду сінтаксіса, бо мае супрацьпастаўленне двух інфінітываў. Наадварот, такія канструкцыі даволі часта сустракаюцца ў старабеларускай мове: *Альбо мне быць каралём, альбо табе вязнем.* І толькі пазней гэта канструкцыя стала неўжывальнай, за выключэннем выпадкаў, калі літаратурная мова імі карыстаецца дзеля стылістычнай архаізацыі: *На смерць нам ісіці, матухна.* І калі знойдзецца яшчэ некалькі спарадычных прыкладаў ужывання мадальнага інфінітыва, то ён адзначае заўсёды немагчымасць, агент (ці дзеячая асоба) заўсёды невызначаны: *Hi праісці, ні праехаць. On ne peut aller ni a pieds ni en voiture.*

І каб падсумаваць: канструкцыя $N_{dat} + V_{inf}$ у сучаснай беларускай мове становіцца менш ужывальнай, у французскай мове яна наогул практычна адсутнічае, што, дарэчы, абумоўлена пераважна аналітычным складам апошняй. Часцей за ўсё такія канструкцыі маюць мадальны сэнс і перакладаюцца на французскую мову пры дапамозе мадальных дзеясловаў. Большасць лінгвістаў сцвярджае: просты інфінітыў паступова замяшчаецца на вярбальныя назоўнікі на *-анне* (*вяртаць — вяртанне*) — *е(э)нне* (*стварыць — стварэнне, сумнявацца — сумненне*) і *-це(е)* (*жыць — жыццё*).

Гісторыя знікнення інфінітыва ў іншых мовах, у прыватнасці балканскіх, можа часткова падцвердзіць гэтае меркаванне. Да таго ж, якімі б не былі зыходжання і разыходжання ў розных мовах, відавочна, што гэтае пытанне дае вялікую прастору для тыпалагічных даследаванняў.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Дубинко С. А., Белорусский государственный университет,
Михасенко Г. В., Белорусский институт правоведения,
Назарова Г. П., Белорусский государственный университет*

Подготовка учебно-методического комплекса предполагает определенную теоретическую работу, которая строится в соответствии с логикой любого научного исследования, а именно: научный анализ процесса обучения иностранному языку, создание на его основе улучшенной теоретической модели рассматриваемого процесса и ее материализация через систему средств обучения. Таким образом, осуществляется переход от общей теории обучения к ее конкретной реализации в практике.

Использование системно-структурного анализа требует учета структуры системы, а также изменения ее отдельных элементов. Соответственно система обучения конкретному языку должна быть описана, по крайней мере, по своему составу, структуре и функционированию.

При решении задач, связанных с разработкой учебно-методического комплекса, предполагается переход от конструирования теоретической модели курса обучения, считающейся по принятым параметрам эффективной, к ее нормативному описанию и дальнейшей реализации на практике.

При модельном описании, которое является начальным этапом создания комплекса, представляется возможным раскрыть связь между компонентами обучения, показать особенности их функционирования (как элементов единой системы) в учебном процессе. Задача моделирования сводится к опосредованному изучению исследуемой динамической системы в целях нахождения наиболее оптимального способа управления ею, т. е. способа организации ее целенаправленного поведения (в нашем случае — способа рациональной организации процесса обучения иностранному языку).

На основании такого модельного представления может быть выполнено нормативное описание проекта курса обучения. Разработка его является следующим этапом на пути создания учебно-методического комплекса, очередным этапом трансформации теоретической концепции в практическое руководство к деятельности преподавателя и учащегося в учебном процессе. В этом проекте важен учет конкретной цели и условий обучения. В нем должно содержаться описание системы методов обучения (всех основных методических категорий) и предусматриваться ее материализация через систему средств обучения (различных пособий для обучающего и обучаемого).

Заключительным этапом создания учебно-методического комплекса является реализация проекта курса обучения иностранному языку, осуществляемая через определенную систему средств обучения. В целом всю совокупность методов и форм их реализации обозначают как учебно-методический комплекс средств обучения, для которого характерно согласование всех частей как следствие ориентации на единое теоретическое основание. Этот комплекс дает системное представление о курсе обучения, о

его теоретической основе и способах ее практического воплощения. Он является конкретным предписанием для деятельности обучающего и обучаемого, где должна учитываться наибольшая вероятность смены событий и поступков преподавания и учения в различных ситуациях обучения, ибо ни для одного учебного предмета нет необходимости в такой ролевой распределенности речевых действий преподавателя и студента, как это имеет место при обучении иностранному языку, поскольку здесь осуществляется обучение иноязычному общению, причем в условиях, когда естественной потребности в таком общении нет и ее надо искусственным образом создать и стимулировать.

Таким образом, важнейшим условием практической реализации методической системы обучения иноязычной речи следует считать создание в рамках принятой системы учебно-методического комплекса, являющегося как средством проверки выдвигаемых идей, так и конкретным предписанием для деятельности обучающего и обучаемого.

Определяя основной состав учебно-методического комплекса в организации процесса обучения иностранному языку, следует выделить следующие основные составляющие его компоненты:

- изложение теоретической концепции обучения;
- типовые и рабочие программы;
- описание средств обучения (способов, методов, приемов, упражнений и др.) и их динамики в курсе обучения;
- комплект ТСО (сборник видеофильмов, аудиозаписей, DVD и др.);
- учебник;
- комплект наглядных средств обучения — графических, аудиовизуальных;
- комплект средств контроля — тестов и контрольных работ;
- словари и справочники различного типа;
- планы, разработки аудиторных занятий, учебные пособия и учебно-методические разработки;
- графики, планы, разработки самостоятельных занятий студентов.

Отметим, что эти компоненты могут стать полноценными элементами единой системы, отраженной в комплексе средств обучения, в том случае, если при создании комплекса будут последовательно пройдены все названные выше этапы. Разработанная таким образом система учебных средств должна явиться развернутым планом курса обучения иностранному языку и служить нормирующим предписанием для деятельности обучающего и обучаемого.

ЗНАНИЕ И ЧУВСТВО ЯЗЫКА

*Дублянский В. И., Белорусский государственный университет,
Дублянская В. А., Минский государственный лингвистический университет*

Общеизвестно, что изучение иностранного языка происходит в искусственных условиях. Если испанский ребенок в Испании в дошкольный период проходит этап естественного интуитивного овладения испанским языком, привязанным к испанской реальности, то белорусского ребенка

или взрослого, при желании изучить испанский язык, окунут в искусственную среду, моделирующую языковые страноведческие реалии чужого государства. Его будут пичкать препарированными знаниями. Вместе с тем, высокий уровень владения иностранным языком имеет тот, кто не только знает, но и чувствует язык. Стремление к выработке чувства языка, такого же, как и у его носителя, является главной и чрезвычайно трудной задачей.

Но, тем не менее, элементы этой задачи достижимы уже в школьные или студенческие годы. Чувство языка основано на бессознательном освоении норм и механизмов его функционирования, на неосознаваемых когнитивных операциях. Эти операции имеют отношение к базовым и довольно простым законам абстрактного мышления. И при «искусственном» изучении иностранного языка они могут существенно помочь.

Речь идет о словообразовании и полисемии на основе префиксации, суффиксации и семантической деривации. Именно эти простые механизмы позволяют не зазубривать, а автоматически распознавать или создавать необходимые словоформы.

Иностранцу, как и носителю языка, невозможно выучить 2 млн слов испанского академического словаря вместе с их значениями. Но носитель языка, опираясь на эти правила, легко в них ориентируется.

1. Словари часто ошеломляют новичков тем, что многие испанские слова имеют от 5 до 30 значений. Но в основе формирования последних лежит прозрачный механизм переноса значений по сходству формы, функции, цвета, по ассоциативному признаку и т. д. Это явление определено в языке терминами: метафора, метонимия, синекдоха.

2. Заучивать бесконечные ряды слов, особенно выходящих за пределы активного частотного словаря в 5 тыс. лексических единиц, не имеет смысла. В испанском языке сложилась понятная система словообразовательных моделей: префиксов, суффиксов, которые помогают от корневой основы создать любую часть речи, слово с понятной семантикой.

В условиях преподавания иностранных языков специальности указанные элементы должны быть включены в учебный процесс, что поможет студентам получить не только сумму знаний, но и механизмы, позволяющие вырабатывать чувство языка и свободно ориентироваться в языковых сложностях.

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ ПОСТСОВЕТСКИХ РЕАЛИЙ (на материале английского языка)

Зудова С. А., Белорусский государственный университет

При проведении анализа по непосредственно составляющим, приему, предложенному американскими дескриптивистами, который составляет часть порождающей грамматики Н. Хомского и представляет собой правила порождения языковых структур, особое внимание уделяется контекстно связанным правилам в грамматическом описании.

Объектом исследования послужили однословные и многословные структуры вербализованных постсоветских реалий, представленные в виде простых и сложных словосочетаний, о которых академик В. В. Виноградов говорил как о «главном предмете теории словосочетания». Материал рассматривался в направлении от целого к компонентам (при анализе структурных составляющих) и от компонентов к целому (при анализе семантики).

В результате анализа весь корпус материала разделился на 6 групп по количеству компонентов. Наиболее продуктивной оказалась **двухкомпонентная модель**, где компоненты связаны разными типами связи: атрибутивной и предикативной. Для атрибутивной связи характерно то, что она образует сочетания, которые в предложении выступают как цельные единицы (*shuttle trade, shock therapy*), а также то, что данная связь возникает в результате сочетания двух значений определения и определяемого. Таким образом, вербализованные постсоветские реалии выступают как лексикоморфологические и семантические образования. Атрибутивную функцию выполняют **простые прилагательные** (*near, black, excess* и т. д.), **составные прилагательные** (*middle-of-the-road, skin-deep, second-class* и т. д.), **существительные**, причем некоторые могут выступать как в роли атрибута, так и в роли ядра бинарной структуры (*privatisation, tax, debt* и т. д.), **существительные в притяжательном падеже** (*people's, Moscow's, Ukraine's* и т. д.), **глагольные формы**: причастия прошедшего времени (*the elected governors, deeply troubled economy, hidden unemployment*), причастия настоящего времени (*hemorrhaging budget, falling production, value-subtracting enterprises*), герундий (*rebuilding atomic energy, restructuring the economy*). Предикативная связь представлена лишь в 0,9 % случаев (*wages are frozen shops were empty*). Следующей по продуктивности является группа **трехкомпонентных словосочетаний**, к которым относятся такие конструкции, где главное слово для полной реализации своего собственного значения нуждается в конкретизации двумя другими словами с самостоятельным лексическим значением.

В рамках данной модели имеет место как атрибутивная связь между компонентами (*frenzied dangerous free-for-all*), так и предикативная связь (*Russia's courts are ill-equipped*). Пограничные структуры, которые по количеству компонентов являются трехкомпонентными, а по количеству составляющих — двухкомпонентными, так как вторым компонентом является устойчивое сочетание (*the potential hot spots — 'a place where fighting is common, especially for political reasons', artistic brain drain — '(inf) the movement of highly skilled and qualified people to a country where they can work in better conditions and earn more money'*), составляют 2,9 %.

Группа **однокомпонентных** вербализованных постсоветских реалий занимает третье место. Ядро однокомпонентной структуры *выражено разными существительными* (*ataman, mafia, mirotvoret*), которые представляют наибольший интерес с точки зрения семантики. В четвертую группу вошли **сочетания с четырьмя и более компонентами**, которые подразделяются на несколько моделей.

Следующая группа выделена по наличию **предлога 'of'** в каждом сочетании (*Russia's tainted version of capitalism, restructuring of Soviet-era debt*). В шестой группе представлены **словосочетания с различными предлога-**

ми (turning Russia into the world's largest long-term repository of spent nuclear fuel, clearing houses for potential private sponsors, political horse-trading over top positions in the new government, opening to the West for capital and technology).

Проведенный компонентный анализ структуры вербализованных постсоветских реалий, представленных в виде простых и сложных словосочетаний показал многообразие моделей построения и сочетаемости компонентов этих структур. Использование атрибутов, выраженных разными частями речи, наличие атрибутивной связи приблизительно в 73,3 % словосочетаний подтверждает мысль о наличии сочетаемостных ограничений на семантику вербализованных постсоветских реалий и необходимости анализа денотативного, сигнификативного и коннотативного компонентов значения, анализа семантических приращений, вызванных контекстом, которые или не входят в словарную дефиницию или находятся на ее периферии при актуализации слова.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТИПИЧНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ ОФОРМЛЕНИИ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ

Ельсукова Н. А., Белорусский государственный университет

Официальное письмо является одним из главных каналов связи предприятия, организации, учреждения с внешним миром. Через письма ведется преддоговорное общение, выясняются отношения между предприятиями, излагаются претензии, делаются предложения, идет обмен взаимовыгодной информацией. Письма сопровождают материальные ценности в пути.

Для того чтобы правильно и быстро составить письмо, необходимо досконально знать особенности языка и стиля современной корреспонденции и требования, предъявляемые к ней. Их невыполнение, с одной стороны, затрудняет работу с официальными документами, а с другой (что не так уж редко встречается) — лишает письмо юридической и практической значимости.

В деловой переписке синтаксические ошибки встречаются довольно часто. Одна из причин — это несоответствие контекста и порядка слов (следует учитывать, что в русском языке информационная роль порядка слов возрастает к концу предложения).

Используя деепричастный оборот в деловой переписке, можно передать различные оценочные характеристики. Пользуясь данным синтаксическим приемом, можно сформулировать причины, послужившие основанием для принятия того или иного управленческого решения. Однако следует помнить, что деепричастным оборотом следует начинать, а не завершать фразу. Например: *Учитывая..., Считая..., Принимая во внимание...* Обязательным условием употребления деепричастных оборотов является то, что два действия, одно из которых выражено глаголом-сказуемым, а другое деепричастием, должны осуществляться одним и тем же лицом. Это и является одной из самых распространенных синтаксических ошибок в деловой переписке.

Также сюда относятся ошибки, возникающие в результате незнания структуры сложного предложения и неправильного согласования в падеже. В деловых письмах сложноподчиненные предложения, как правило, используются для выражения причинно-следственной связи. При составлении сложных предложений следует учитывать, что наиболее употребительны сложные предложения с союзами *что, который, если, чтобы, где, как, вследствие того, что*. Место придаточного предложения зависит от того, какой член главного предложения оно поясняет. Если придаточное предложение поясняет только одно слово, то оно обычно следует за этим словом. Например: *В работе совещания, на котором присутствовало свыше 100 человек, приняли участие...*

Если придаточное предложение относится к группе сказуемых в главном предложении или ко всему главному предложению, то различаются два случая: придаточное ставится перед главным, когда акцент делается на обстоятельство свершения действия, и после главного, когда оно поясняет основную мысль сложного предложения. Например: *Ввиду того, что литье проводилось ускоренным методом, отжиг длился два часа.* (Отжиг длился два часа, ввиду того, что...)

Придаточные предложения могут быть заменены синонимичными причастными и деепричастными оборотами. Этим достигаются сжатость и лаконизм текста. Например: *Направляем вам для сведения Основные положения Единой государственной системы делопроизводства, одобренные государственным комитетом по науке и технике (вместо: которые одобрены).*

Не допускается соединять как однородные синтаксические члены причастные и деепричастные обороты с придаточными предложениями.

Нельзя писать:

Следует четко определить задачи, поставленные автором в данной работе, и какие методы использовались для достижения этой цели.

Нужно:

Следует четко определить задачи, поставленные автором в данной работе, и методы, использованные для достижения цели.

Неправильное использование предлогов также может помешать четко передать основную мысль делового письма.

Составители деловых писем нередко не различают случаев, когда речь идет об учреждении, а когда о здании. Например: *В наше предприятие распределены на работу молодые специалисты* (правильно: *На наше предприятие...).*

Неправильное согласование в падеже. Наиболее частой ошибкой является неправильное употребление существительного в родительном падеже вместо дательного.

Неправильно: Согласно вашей просьбы (приказа, решения)...

Правильно: Согласно вашей просьбе (приказу, решению)...

Таким образом, хотелось бы отметить, что, используя деепричастный оборот в деловой переписке можно передать различные оценочные характеристики, сформулировать причины, послужившие основанием для принятия того или иного управленческого решения. В деловых письмах сложноподчиненные предложения, как правило, используются для выражения причинно-следственной связи.

РОЛЬ СТРАТЕГИИ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Иванова О. В., Петрова И. В., Белорусский государственный экономический университет

Бизнес-коммуникации необходимы студентам, представляющим себя в будущем в роли руководителя, менеджера, эффективного сотрудника компании. Знание стратегии бизнес-коммуникации сможет помочь студентам лучше понимать и прогнозировать поведение людей и деловых партнеров. В процессе обучения студенты получают представление, как применять знания на практике, чтобы устанавливать и поддерживать длительные деловые отношения. На практических занятиях по иностранному языку необходимо акцентировать внимание обучаемых на том факте, что стратегия коммуникации — это дисциплинирующее начало во всей деятельности бизнеса, результаты которой должны быть прогнозируемыми и соответствовать поставленным целям бизнеса. Правильно выбранная стратегия позволит студентам в будущем избежать ошибок.

При обучении студентов построению бизнес-стратегии необходимо учитывать следующие этапы: исследование-мониторинг информационного поля, анализ коммуникативных конкурентов, опросы и экспертные интервью; разработка стратегии, ее реализация и оценка. Конечной целью является анализ успешности применения выбранной стратегии.

В основу обучающих программ входят игры и упражнения, с помощью которых моделируются стандартные и нестандартные ситуации в работе, проводится коррекция нежелательных способов коммуникации и закрепляются навыки, необходимые для эффективного общения. В обучении необходимо сочетать теоретический материал и групповые дискуссии, что поможет студентам лучше усвоить новый материал и отработать приемы его практического применения. При подаче материала преподаватель должен учитывать ключевые особенности работы различных направлений сферы бизнеса, в которых требуется мастерство в общении с клиентами, заказчиками и т. д. На занятиях следует рассматривать конкретные коммуникативные навыки, техники и приемы, повышающие успешность в бизнесе. Преподаватель должен использовать различные формы активного обучения: мини-лекции, демонстрации и отработку психологических техник, ролевые игры, дискуссии, работу в мини-группах, разбор ситуаций участников, разбор примеров из фильмов и книг и т. д. Большое внимание уделяется упражнениям на отработку навыков, что позволяет каждому участнику построить программу применения полученной информации в своей жизни.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Карелин С. В., Цыбульская Н. А., Белорусский государственный университет

Интернет в отличие от печатных СМИ, телевидения способен донести до пользователя в сжатом виде иллюстрации, письменную и звуковую информацию, видеозапись, а следовательно, является источником дидактических материалов для преподавателей иностранных языков и, параллельно этому, средством погружения в языковую среду.

С внедрением Интернета появляются различные сферы его использования в процессе обучения иностранным языкам в качестве: 1) средства поиска информации и доступа к виртуальной библиотеке; 2) средства коммуникации на иностранном языке, позволяющего передавать письменные тексты и изображения (гипертексты), а также озвучивать послания; 3) средства овладения письменной речью; 4) инструмента организации дистанционного обучения; 5) средства самообразования. Из этого следует, что применение Интернет-ресурсов на уроке иностранного языка позволяет организовать как индивидуальную, так и коллективную форму работы, сочетая функции средства общения с информационной и технической поддержкой деятельности преподавателя и студента.

Но при этом возникает ряд вопросов, которые требуют принципиального решения. На наш взгляд, они могут быть сведены к следующему: 1) роль Интернет-ресурсов в процессе обучения иноязычной речи; 2) его место в системе дидактических средств; 3) периодизация использования; 4) роль преподавателя; 5) критерии оценки знаний.

Кратко рассмотрим некоторые из них. Прежде всего следует отметить специфику восприятия информации, представленной в нелинейном виде (в виде гипертекста).

Неоспоримым преимуществом Интернет-ресурсов является тот факт, что преподаватель всегда может найти возможность использовать аутентичные материалы либо для отдельных студентов, либо для всей группы. Здесь возможны два пути: а) использование специально для этих целей подготовленных программ обучения в сети, где имеются материалы для разных видов речевой деятельности, разных аспектов языка и предлагается методика их применения на уроке; б) самостоятельный отбор отдельных материалов, которые могут быть адаптированы к определенным учебным задачам и конкретной группе обучаемых.

Интернет предоставляет обучаемым большую автономию (физическую, социальную, лингвистическую и когнитивную), устраняя контроль со стороны преподавателя в традиционном понимании. По нашему мнению, эффективность работы с Интернетом может быть определена качеством достижения учебных целей, которое выявляется в соотношении правильно выполненных заданий к их общему количеству, глубине изложения материала (лексическая наполняемость, правильное грамматическое оформление высказываний, соответствие излагаемого материала заданной теме).

Рассмотрим возможные пути использования Интернет-сети при изучении/обучении иностранному языку. На начальном и среднем этапе обучения наиболее эффективны программы дистанционного обучения (например, по

адресу: <http://www.thot.cursus.edu/rubrque>, <http://www.dailygrammar.com/archive.html>). Так, для обучения грамматике предлагаются три вида упражнений, нацеленных на: 1) овладение грамматикой лексикализованным способом; 2) сознательно-практическое владение грамматическим материалом; 3) обучение функциональной грамматике, т. е. усвоение различных видов речевых высказываний. Одно из достоинств этой программы мы видим в наличии правил, предворяющих упражнения.

В качестве примера обучения чтению обратимся к сайтам <http://www.trv5.fr/>; <http://www.bartleby.com/>, которые изобилуют оригинальными, проблемными, дискуссионными и информационными текстами. Каждый из текстов обладает определенной коммуникативной задачей, снабжен серией лексических и грамматических упражнений. Все это позволяет говорить о благоприятных условиях для обучения разным видам чтения: изучающему, ознакомительному, поисковому, просмотровому.

Традиционно для изучающего чтения предлагаются проспекты, рекламы, театральные программы. Аналогичная, но «сиюминутная» информация может быть почерпнута в сети Интернет, причем на самые разные темы (погода в разных частях света, расписание поездов, самолетов, купля-продажа недвижимости, бизнес, устройство на работу, праздники, путешествия, медицина и пр.). Это в полной мере отвечает целям формирования способности к межкультурному взаимодействию при обучении иностранному языку. Можно использовать аутентичные материалы, индивидуально подобранные для разных учащихся группы с учетом уровня владения языком, либо один материал для всей группы.

Подводя итоги вышесказанному и исходя из личного опыта работы, мы констатируем, что урок по иностранному языку по-прежнему остается обучающим, воспитывающим, но применение мультимедиа становится его необходимым элементом, обеспечивающим общедоступность, быстрое получение информации и межкультурное общение.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ДОСТИЖЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Михальчук И. В., Белорусский государственный университет

Ключевым фактором для успешного изучения иностранного языка, безусловно, является мотивация. Изучение мотивации, определение и учет ее типов очень важны, так как следствием является достижение коммуникативной компетенции.

Наиболее распространенные виды мотивации следующие: лингво-познавательный, страноведческий и коммуникативно-мотивационный. Последний, как показывает практика, представляет наибольший интерес для студентов неязыкового вуза. Это обусловлено тем, что основным видам речевой деятельности является устная речь, а увеличивающаяся интенсивность глобального сотрудничества способствует расширению междуна-

родных контактов и сотрудничества. Таким образом, потребность в специалистах, владеющих, как минимум, одним иностранным языком, как никогда актуальна.

Вопрос определения типа является существенным для преподавателя. Учет типа мотивации способствует адекватному выбору средств и способов подачи информации, от которых зависит эффективность учебного процесса.

Характерно, что в последние годы результативная мотивация является наиболее значимой, а оценочная (или мотивация принуждения), хотя и уступает по количеству, но все же имеет место. Студенты с таким типом мотивации инертны оправдывают свою плохую подготовку отсутствием способностей, слабой языковой базой, боязнью сделать ошибку, насмешками со стороны более сильных студентов или вообще не видят смысла в изучении иностранного языка. Отсутствие достаточного количества положительных примеров владения иностранным языком руководителями «большого бизнеса» также не является вдохновляющим примером для будущих менеджеров. И в этом случае очень часто позитивная установка преподавателя на успех помогает студентам не только поддержать интерес к иностранному языку, но и получить удовольствие от процесса обучения, а значит послужит толчком к развитию процессуальной мотивации усвоению иностранного языка.

С целью объединить изучение иностранного языка с личными мотивами и целями учащихся представляется важным заполнение ими таблицы самооценки и объективной (тестовой) оценки владения иностранным языком. Таким образом, у обучаемых есть возможность контролировать свои меняющиеся возможности в овладении и использовании иностранного языка, что способствует их мотивации к дальнейшему, более совершенному его изучению. Очень важно при этом замечать и давать позитивную оценку любому пусть даже не очень значительному достижению обучаемого.

Существуют и другие способы мотивации овладения иностранным языком.

Тед Роджерс выделяет 24 фактора, положительно влияющие на изучение иностранного языка («*The Big B's of Language Learning Influence*»).

Первые 10 факторов продиктованы различными жизненными обстоятельствами. К сожалению (а может, и к счастью), они не могут контролироваться преподавателем и не практикуются в аудитории.

1. *Birth*. Врожденный интеллект и способности.
2. *Bloom*. Наиболее благоприятный (с физиологической точки зрения) период для изучения иностранного языка.
3. *Background*. (Окружающая) обстановка: семья, общество.
4. *Bath*. Погружение в иноязычную языковую среду.
5. *Badge*. Высокая статусность иностранного языка в обществе.
6. *Bridge*. Желание человека постигать новую для себя культуру.
7. *Bedroom*. Слова и выражения, которым вас учит любимый человек.
8. *Bread*. Финансовое вознаграждение за изучение иностранного языка.
9. *Bullets*. Физическая угроза за неизучение иностранного языка.
10. *By – product*. Прикладное изучение иностранного языка (например, для работы).

11. *Brains*. Необходимость изучения иностранного языка для развития своих мыслительных способностей.

12. *Breezy*. Изучение иностранного языка в приятной, спокойной, расслабляющей обстановке.

13. *Buddies*. Общение с друзьями на иностранном языке.

14. *Belonging*. Проживание в обществе, поддерживающем желание изучать иностранный язык.

15. *Biography*. Использование примеров из личной жизни, жизни знакомых и друзей.

16. *Bugling*. Использование необычных, неожиданных приемов для поддержания интереса к изучению иностранного языка.

17. *Body*. Использование «языка тела и жестов».

18. *Bargaining*. Создание ситуации, в которой иностранный язык используется для обсуждения каких-либо насущных проблем.

19. *Baskets*. Активное использование своего умственного потенциала для анализа успехов и неудач.

20. *Belief*. Убеждение обучаемого в конечном успехе. Демонстрация промежуточных достижений.

21. *Bluff*. Создание таких условий, при которых обучаемые могли бы продемонстрировать свои языковые возможности, о которых и не подозревали.

22. *Bounds*. Постановка четких, достижимых целей.

23. *Beyond*. Активное напоминание обучаемому о том, что иностранный язык «нужен для жизни, а не для урока».

24. *Beat*. Организация презентации своих достижений в изучении иностранного языка (сценки, пьесы, стихи).

В заключение хотелось бы отметить, что мотивация студентов неязыкового вуза в изучении иностранного языка и достижение ими значимых успехов в значительной мере зависят от успешного сотрудничества преподавателя и обучаемых, позитивного настроения на успех и непрерывной работы.

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ АФФИКСИДНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Панькова А. В., Белорусский государственный университет

Одним из вопросов лингвистики, до сих пор не получившим должного признания и освещения, является определение словообразовательного типа лексических единиц, содержащих аффиксоиды.

Аффиксоиды представляют собой интересную и важную деталь в современной языковой структуре. Самим фактом своего существования аффиксоиды подтверждают мысль о непрерывных трансформационных процессах, которые видоизменяют стремящуюся к гармоничному состоянию языковую картину, не позволяя ей прийти к полной стабильности. Такие явления имеют место не только на всех уровнях языковой системы. Тенденции проницаемости языковых границ проявляются и на стадии меж-

уровневых отношений. Аффиксоиды представляют собой результат подобных переходных процессов. Характер структуры этих элементов слова определяется отношением между степенью корневой и аффиксальной нагрузки в каждом отдельно взятом случае.

Аффиксоид — это понятие динамического подхода к языковым явлениям, поэтому наиболее приемлемым можно назвать следующее определение, оставляющее за аффиксоидами некоторую свободу идентификации в меняющейся языковой реальности: «Аффиксоиды — это морфологические элементы сложных слов, меняющиеся в направлении от основ к аффиксам».

Таким образом, термином аффиксоид обозначаются такие словообразовательные части слов, которые занимают промежуточное положение между корневыми и аффиксальными морфемами, т. е. это морфемы переходного типа. Они аффиксоподобны, но не тождественны ни аффиксам, ни корням. Например, в русском языке: вод — оленевод, овощевод — это уже не корень, но еще не аффикс.

В японском языке аффиксальный способ словообразования занимает третье место после слово- и корнесложения. Японские аффиксы образовались из знаменательных морфем. Некоторые из них полностью утратили свое лексическое значение, но большая часть занимает промежуточное положение между знаменательными морфемами и служебными.

Главная особенность японского языка состоит в том, что некоторые словообразовательные морфемы в зависимости от ситуации могут использоваться как в качестве полных (знаменательных) слов, так и в качестве аффиксов. Причем основным условием перехода знаменательного слова в разряд аффиксов является присоединение его к конкретной основе.

Другая особенность японского языка заключается в наличии таких переходных явлений в языке, как аффиксоиды. Эти словообразовательные морфемы обладают частичным свойством аффиксов и в то же время не теряют своей семантической связи с корнем или основой, от которых образованы.

В качестве критериев, позволяющих выделить аффиксоиды, называют: 1) способность той или иной морфемы выступать как в качестве служебной, так и корневой; 2) регулярность употребления в сложных словах; 3) абстрактную семантику, близкую к словообразовательному значению аффикса.

Многие отечественные и зарубежные лингвисты, занимающиеся изучением японского языка, не выделяют аффиксоиды как отдельный класс словообразовательных элементов, а рассматривают их просто как словообразовательные аффиксы. Такими учеными, как А. А. Пашковский и О. Н. Кун, проделана значительная работа по классификации и систематизации словообразовательных аффиксов. Однако, если предположить, что в японском языке существуют только одни аффиксы, как тогда объяснить следующее? Известно, что собственно префикс не может соплагаться непосредственно с суффиксом. Если же между собой сочетаются элементы, которые обычно принято считать аффиксами, то, по крайней мере, один из этих элементов собственно аффиксом не является. В словах 反革命 (хан-какумэй — «контрреволюция»), 対ソビエト (тайсобизто — «против СССР»), исходя из этого критерия ни 反 (хан), ни 対 (тай) собственно префиксами не являются, так как существует лексическая единица 反対 (хан-тай — «против»).

Каждый аффиксоид формирует вполне самостоятельный, достаточно обширный и весьма продуктивный словообразовательный тип. В этом аффиксоиды очень близки к аффиксам. Но, выполняя функцию аффиксов, они не утрачивают своих смысловых связей с однокоренными словами. Например: **者** (ся) / (моно) — «человек, некто». В сочетаниях с другими единицами (корнями, основами или словами) всегда указывает на деятеля, т. е. на одушевленного субъекта действия или ситуации. При этом в отличие от аффиксов, где лексическое значение стерто, в **者** ся его значение «человек, некто» сохраняется, правда не так ярко выражено, как если бы слово употреблялось отдельно: **学者** (гакуся) — ученый, т. е. «человек науки», **医者** (ися) — врач, т. е. «человек медицины», **独身者** (докусинся) — холостяк, т. е. «неженатый человек».

Таким образом, подробный анализ номинативных единиц, содержащих аффиксоиды, и тщательное изучение аффиксоидного словообразования поможет глубже понять процессы словообразования в японском языке и избежать ошибок, связанных с различным представлением мира в японской и славянской культурах.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО И СУБТИТРОВ ДЛЯ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ

*Романович Р. Г., Белорусский государственный университет,
Денисова Г. Г., Белорусский государственный университет,
Антонович Н. Ю., Белорусский государственный экономический университет*

Использование видео позволяет значительно оживить процесс изучения иностранного языка. Большое значение видео состоит в том, что оно сочетает звук, изображение и иногда текст (в форме субтитров), а также социокультурную информацию об обычаях, традициях, культуре и т. д. Благодаря этому видео является прекрасным инструментом для пополнения словарного запаса у иностранных студентов.

Традиционно видеоматериал можно разделить на две категории: учебное видео, созданное специально для изучающих иностранный язык, и аутентичное видео, включающее художественные фильмы, телесериалы, рекламу и пр., которые изначально предназначаются для носителей языка. Несмотря на то, что гораздо труднее работать с аутентичным видео, студентам рекомендуется работать именно с ним, так как оно представляет реальные (а не искусственные) полностью коммуникативные ситуации, которые возникают в реальной жизни.

Трудности в использовании аутентичного видео состоят в том, что язык в нем не упрощен и скорость речи нормальная. Поэтому видеоклипы следует готовить заранее, продумывая все этапы работы: просмотровой, смотровой и послесмотровой. В качестве источников клипов могут служить ситкомы, мыльные оперы, сериалы, фильмы, телереклама, документальные фильмы. Речь идет о клипах, т. е. законченных отрывках, так как продолжительность просмотра должна составлять всего несколько минут (примерно 2–3 минуты) для того, чтобы оставалось время для последую-

щей работы над сюжетом во время занятий. И, наконец, если мы хотим, чтобы эти клипы являлись отправной точкой для развития языковых навыков, необходимо, чтобы они были понятными, самостоятельными и достаточно интересными, с тем, чтобы они могли мотивировать студентов и стимулировать дискуссию.

Часто возникает вопрос о роли субтитров. И хотя прежде иногда считалось, что субтитры отвлекают внимание и развивают лень у студентов, сейчас мы должны признать, что субтитры могут помочь процессу изучения иностранного языка, давая ключ к огромному количеству аутентичного языкового материала. И действительно, субтитры помогают учащимся создавать чувство уверенности, которое может мотивировать просмотр фильмов, телепередач и т. д. без субтитров в ближайшем будущем.

Студентов следует обучать, как эффективно использовать субтитры в качестве вспомогательного источника для нахождения новых слов, для их лучшего понимания, запоминания правописания слов и других целей, а не для того, чтобы забывать о звучащей речи. Для этого используются различные методические приемы. Например, студенты сначала смотрят клип с субтитрами, затем без них и, наконец, опять с субтитрами. Это помогает им осознать, что субтитры не так уж необходимы для понимания диалогов (это они должны понять во время второго просмотра) и что можно слушать диалоги и читать одновременно (это осознание приходит во время третьего просмотра). Можно также менять порядок просмотра, например без субтитров — с субтитрами — и снова без них, или же используя только два просмотра в любой очередности. Другой прием работы с субтитрами, который можно сочетать с предыдущими, состоит в том, чтобы заставлять студентов записывать слова и выражения из диалога, которых не было в субтитрах, с последующим их обсуждением. Если поработать с субтитрами таким образом несколько раз, то студенты быстро обучаются, как равномерно распределять внимание между двумя источниками (устным и текстовым). И таким образом, смогут использовать субтитры в качестве вспомогательного средства каждый раз, когда они будут присутствовать при просмотре.

Надо отметить, что видеоклип с субтитрами обеспечивает связь между тремя объектами: изображением, звуком и текстом. Это важный фактор, если вспомнить о важности зрительных ассоциаций в памяти для запоминания лексики. Если субтитры идут в переводе, то ассоциации в памяти еще больше усиливаются. Следовательно, нельзя отрицать потенциальную пользу аутентичных видеоклипов с субтитрами для пополнения словарного запаса. Важно этим процессом грамотно управлять. Любое хорошо подготовленное обучающее задание на использование субтитров в аутентичных видеоклипах будет способствовать лучшему пониманию и накоплению новой лексики. Новые и старые лексические структуры будут легче запоминаться в аудиовизуальном окружении.

Надо помнить о том, что иностранные слова запоминаются лучше, когда они напрямую ассоциируются с невербальными референтами (предметами, событиями, эмоциями, контекстом и т. д.) в реальной жизни или же в аутентичных видео.

Таким образом, изучение лексики надо грамотно совмещать с использованием аутентичного видео на занятиях, при этом применяя различные методические приемы, включая работу с субтитрами.

О РАБОТЕ С ПАРОНИМАМИ В КУРСЕ РКИ

Семенчиков В. В., Белорусский государственный университет

В качестве лексической категории паронимия представляет собой семантическое отношение разных значений, которые выражаются формально сходными словами. Соответственно, эти формально сходные слова разграничиваются в тексте благодаря различным контекстуальным окружениям. Паронимия находится в одном ряду с такими семасиологическими категориями, как полисемия, омонимия. Все они требуют дополнительных языковых средств дифференциации сходных единиц.

При конструктивном исследовании языков, преимущественно родственных, в числе сходных явлений называют межъязыковую паронимию — случай частичного морфологического сходства, которое обусловлено генетической общностью сопоставляемых языков или данных слов при семантическом различии последних (ср.: рус. *родной* — чеш. *rodinny* «семейный» и т. п.). Межъязыковая паронимия представляет большой интерес при изучении русского языка в славяноязычной аудитории.

В западноевропейской филологической традиции представлено более узкое понимание паронимии. В работах по культуре речи нередко пользуются термином «смешение» или включают его в более общее понятие ошибочного, неверного словоупотребления.

Изучение проблемы паронимии в аспекте РКИ представляет интерес с позиции педагогической лингвистики, где описание языка, как правило, производится с учетом потребностей и задач обучения языку. Интерпретация слова в педагогической лингвистике осуществляется в функционально-речевом аспекте, выбор же его обусловлен целями преподавания.

Исходя из вышесказанного, паронимию можно трактовать как культурно-речевое явление. Критерием отнесенности сходно звучащих слов к паронимам становится не фактор языка, а фактор речи — возможность их смешивания в речи. Итак, в методике преподавания РКИ паронимами можно считать слова, которые формально сходны и способны конкурировать в языковом сознании иностранцев.

Представляется, что процесс изучения паронимии должен основываться на следующих принципах, как то: коммуникативные цели обучения; внутрилексическая системность языка, предлагающая характеристику различных связей лексических паронимов; лингвистическое моделирование лексическим материалом, позволяющее использовать правила оперирования и управления данным материалом; научная коррекция лексического материала, обусловленная задачами конкретного этапа изучения РКИ; учет количественных и качественных параметров отбора минимума пароними-

ческих пар в дидактических целях; ориентация на рациональную семантизацию лексического материала для получения информации о функционировании его в различных сферах коммуникации.

Опираясь на естественную в педагогической лингвистике широкую трактовку явления паронимии, которая учитывает ошибочное употребление слов в речи, обусловленное как структурно-семантическим сходством, так и фонетической близостью семантически несоотносительных лексем, некоторые авторы выделяют и осуществляют лингвистическое моделирование сходных по звучанию слов в виде двухчленных группировок паронимических пар с однокорневыми (*здравница//здравца*) и разнокорневыми (*костный//косный*) компонентами.

Естественно, что лингвистика в процессе отбора паронимов представлена лингвистическими критериями (требование внутрилексической системности), методика же учитывает экстралингвистические факторы и направлена на формирование коммуникативной компетенции, реализуется с помощью таких критериев, как: учет коммуникативных задач, которые обучаемые должны решать средствами русского языка на данном этапе; учет экстралингвистического содержания — сфер, тем и ситуаций общения, где и решаются эти задачи.

Коммуникативно ориентированное обучение паронимичной лексике русского языка иностранцев предусматривает прежде всего усвоение лексико-семантической сочетаемости паронимов, причем в процессе освоения лексической паронимии целесообразно привлекать контексты, характеризующие их отнесенность к той или иной семантической группе.

Адекватному восприятию паронимичного слова способствует правильный выбор способа семантизации; причем практика показывает, что наиболее эффективным способом является комбинированный: 1. Толкование на русском языке и включение паронима в микроконтекст — *невежда// невежа. Невежа* — «грубый, невоспитанный человек». *Он невежа. Большой невежа. Такой невежа! Невежда* — «необразованный человек». *Совершенный невежда. Он полный невежда*. 2. Подбор синонима и включение паронима в микротекст — *искусственный//искусный. Искусственный* — «ненатуральный, неестественный». *Искусственная преграда. Искусственный разум. Искусный* — «умелый». *Искусный мастер. Искусный игрок*. 3. Сопоставление лексической сочетаемости паронимов. *Эффективный//эффектный. Эффективный результат. Эффективная помощь. Эффектный прием. Эффектная поза. Персонаж//персонал. Персонаж романа. Известный персонаж. Обслуживающий персонал. Персонал гостиницы*.

При семантизации паронимической лексики использование перевода неэффективно, так как презентация паронимов предполагает прежде всего усвоение семантического и словосочетательного различия с учетом системных связей изучаемого языка. Коммуникативно ориентированное обучение паронимичной лексике предусматривает задания на активное наблюдение за лексическим значением паронимов в контексте, составление словосочетаний, предложений, микротекстов, диалогов с определенной паронимической парой, подстановку паронимов в контексте, причем в конце каждого занятия для повышения его эффективности необходима рефлексия, которая может принимать разные формы (индивидуальная,

коллективная, групповая, тесты, мини-сочинения и т. д.). Важно только, чтобы учащиеся хорошо поняли, что они делали на каждом конкретном занятии.

ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ В ОБУЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ

Ситникова Т. В., Белорусско-российский университет

В настоящее время назрела необходимость подумать о значимости оценки результатов развития лингвистической науки в педагогической практике. Методика преподавания иностранного языка во многом зависит от того или иного этапа становления лингвистики. Когда в центре внимания рассмотрения лингвистической науки находятся такие языковые единицы, как фонемы, лексемы, морфемы, предложение, то и в педагогической практике на первый план выходят вопросы, связанные с обучением произношения, формообразования слов, их значения, разбора предложения по частям речи. Когда предметом изучения коммуникативной лингвистики стал речевой акт как минимальная единица речевой деятельности, то в методике преподавания первостепенное значение заняли вопросы малого текста и его коммуникативной направленности. Появление лингвистики текста сориентировало педагогическую науку на макротекст. Именно лингвистика предложила методической науке материал для преподавания.

В настоящее время лингвистическая наука уделяет большое внимание специфике функционирования текстов с учетом взаимодействия адресата и адресанта. Модель коммуникации включает в себя не только само высказывание, но и коммуникантов. Соответственно высказывание и текст объединяют в себе *предметно-* и *субъектно-ориентированное* виды содержания. Такой взгляд на текст/дискурс дает нам каузально-генетическая теория (КГТ), разработанная в 90-х гг. XX в. белорусским лингвистом И. Ф. Ухвановой-Шмыговой.

Каузально-генетическая теория — это теория содержания, которая подсказала, как работать с макротекстами, полилогами, с текстами с диалоговой формой общения, выделяющей взаимодействие адресата и адресанта. К такому типу текстов относятся тексты в жанре интервью, в которых с точки зрения каузально-генетической перспективы четко просматриваются как *субъектная ситуация общения* (интервьюируемый и интервьюер и их взаимодействие), так и *предметная ситуация общения* (факт, событие, проблема и/или отношение к факту, событию, проблеме) с учетом их непосредственного взаимодействия. Обучение студентов-журналистов аналитическому чтению на материале текстов в жанре интервью позволяет увидеть содержание текста в его функционировании с учетом всего объема содержания. Нельзя обойти вниманием тот факт, что тексты в жанре интервью носят профессионально-ориентированный характер, что актуально для студентов факультета журналистики. Поэтому тексты такого формата послужили материалом для обучения аналитическому чтению, которое является объектом его исследования.

Аналитическое чтение представляет собой вид речевой деятельности, позволяющий глубоко проникнуть в изучаемую предметную область, осознать и понять как широкий контекст (обеих ситуаций: предметной и субъектной) и собственно текст, который вбирает в себя коммуницируемую часть широкого контекста, т. е. процесс соотнесения формы и содержания текста. Для преподавателя представляется важным понять, как обучать аналитическому чтению, на что следует обращать свое особое внимание. Именно лингвистика, в частности дискурс-теория, предложила методической науке данный процесс, уделила своему новому направлению должное внимание: организовала (структурный параметр содержания) данный материал, описала его (линейный параметр содержания), вышла на точные дефиниции (системный параметр содержания), определила свои приоритеты внутри данного направления (иерархический параметр содержания).

Процесс обучения аналитическому чтению основывается на четырех приемах понимания текста (аналитических практиках), формирующих коммуникативные, а значит и интеллектуальные навыки и умения: 1) ранжирование (опора на логическое мышление); 2) структурирование (опора на познавательное мышление); 3) системное чтение (опора на языковое мышление); 4) параллельное (опора на речевое мышление). Первостепенное значение в обучении студентов-журналистов аналитическому чтению имеет формирование навыков логического мышления. Развитое логическое мышление помогает журналисту оперировать фактами, видеть предмет с нескольких точек зрения, решать проблемные ситуации посредством форм мышления (понятий, суждений, умозаключений), а также с помощью различных мыслительных приемов — анализа, синтеза, а на их основе производить аналогии, сравнения, объяснения, обобщения, оценку. Логическое мышление основывается на трех видах умозаключения — индукции (от частного к общему), дедукции (от общего к частному) и абдукции (умение строить гипотезы). Необходимо отметить, что формирование индуктивного, дедуктивного и абдуктивного форм мышления четко просматривается во взаимодействии на материале текстов в жанре интервью. В процессе аналитического чтения текста в жанре интервью студентам необходимо обобщать информацию, делать выводы (работает индуктивная логика), уметь приводить примеры, давать дефиниции понятиям, подводить итоги (дедуктивная логика), уметь строить гипотезы, терминологию, видеть развитие текста (абдуктивная логика).

Таким образом, процесс аналитического чтения способствует формированию интеллектуальных способностей студента, таких как наблюдательность, самокритичность, развитое логическое мышление, память, способность к длительной концентрации внимания, творческое воображение. Настоящие качества определяют уровень профессиональной компетенции студента. В таких условиях формируется одно из важнейших качеств журналиста — его профессиональное мышление.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

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

Обеспечение высокой коммуникативной иноязычной подготовки студентов подразумевает владение иностранным языком и этикой общения.

В вузе это связано с решением ряда проблем:

— во-первых обеспечения необходимого специалисту качества языковой подготовки, в соответствии с социокультурной потребностью в подготовке высококвалифицированных специалистов, отличающихся хорошим уровнем языковой подготовки;

— во-вторых, разработки теоретико-методологических и системно-концептуальных оснований языковой подготовки и обучения в сфере университетского образования, принимая во внимание факт сокращения часов иностранного языка (в частности, в неязыковых вузах);

— в-третьих, внедрения новых экспериментальных моделей языкового обучения, отличающихся такими критериями, как технологичность, системность, прозрачность, эффективность, результативность.

Исходя из вышесказанного следует по-новому посмотреть на индивидуализацию процесса обучения как одну из актуальных проблем преподавания иностранных языков и неязыковом вузе. В современных условиях, когда объем необходимых для специалиста знаний значительно возрос, важно научить студента самостоятельно ориентироваться в потоке информации, в том числе на иностранном языке из профильных зарубежных источников, индивидуально пополнять свои профессиональные знания, без чего немислима не только исследовательская, но и в большинстве случаев чисто практическая деятельность будущего специалиста.

В настоящее время существуют различные подходы к индивидуализации процесса обучения: на основе учета индивидуальных интересов, уровня подготовки обучаемых, особенностей последующей профессиональной деятельности и т. д. индивидуализацию обучения не следует сводить исключительно к минимизации и упрощению материала для наименее подготовленных студентов. Индивидуализация обучения предполагает дифференциацию не столько объема, сложности и сроков выполнения заданий, сколько меры и характера оказываемой в обучении помощи. Для менее подготовленных студентов необходимы более подробные пояснения и рекомендации по выполнению заданий, так как именно дифференциация помощи в учении является ведущим направлением при разработке проблем индивидуализации обучения. В этой связи меняется и роль преподавателя: из источника учебной информации он превращается в организатора познавательного процесса, учитывающего индивидуальные интересы. Однако осуществить на практике индивидуализацию обучения языку

нелегко. Основная трудность заключается в подборе и использовании заданий дифференцированной степени трудности, отвечающих интересам и запросам студентов.

В процессе отбора речевого материала и овладения им можно рекомендовать использовать следующие принципы:

- оценки коммуникативной целесообразности (В. Г. Костомаров);
- активной коммуникативности (А. А. Леонтьев) – принцип предполагает, что любой речевой материал имеет коммуникативную ценность;
- речемыслительной деятельности (Л. С. Выготский) – принцип предполагает, что студент постоянно вовлечен в процесс общения;
- функциональности – этот принцип служит основой овладения грамматической стороной речи и лексическими единицами;
- ситуативности (Е. И. Пассов) – принцип предусматривает признаки ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению;
- новизны – обеспечивает поддержание интереса к учению, формированию речевых навыков, развитие продуктивности, динамичности речевого общения.

Необходимо также учитывать следующие факторы:

- стартовый уровень владения иностранным языком студентами;
- доступность учебного материала;
- соответствие изучаемых тем специализированному курсу;
- акцентирование межкультурных моментов общения.

Критерием для оценки сформированности профессионально-коммуникативной компетенции могут стать:

- умение задавать вопросы и четко формулировать на них ответы;
- умение реферировать аутентичные тексты;
- умение активно обсуждать вопросы и проблемы профессиональной направленности;
- умение комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку.

Итак, по нашему мнению, главной целью индивидуальной работы по иностранному языку в вузе должно стать качественное формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов в рамках будущей профессиональной деятельности.

ВНУТРЕННИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Шишкова Т. Н., Белорусский государственный университет

1. Разговорная речь занимает особое место в системе функциональных стилей любого языка, что обусловлено целым рядом причин: необычные экстралингвистические условия, участие таких элементов, как жест и мимика, дублирующих и компенсирующих собственно языковые средства, линейный характер речи, своеобразный набор лексических единиц. В области морфологии совпадающие по форме единицы разговорной речи и

кодифицированного литературного языка часто не являются функционально тождественными. Испанский лингвист М. Альварес Насарио утверждает, что чем меньше лингвистическая культура человека, тем меньше различий между его индивидуальной устной и письменной формами общения.

2. В формировании лексики разговорного стиля четко прослеживаются свои собственные закономерности отбора и сочетания слов по причине особых экстралингвистических условий функционирования (спонтанность, экспрессивность, субъективность, импровизированный характер).

В настоящее время лингвисты выделяют два основных лексических пласта в разговорном регистре: 1) общая разговорная лексика литературная и простая; 2) разговорная лексика социально ограниченная (профессионализмы, диалектизмы, арго и вульгаризмы).

Разговорная речь в разные времена носила различный характер. Наше время так же оказывает на нее определенное влияние. В предыдущие эпохи литературная речь и просторечие были резко противопоставлены друг другу. Современные исследователи отмечают изменение соотношения просторечных и литературных элементов. Просторечье, проникая в разговорную речь, быстро нейтрализуется, но общая окраска литературной разговорной речи становится более сниженной, чем в предыдущие эпохи.

3. Следует отметить, что данный регистр языка постоянно пополняется и, прежде всего, вследствие неисчерпаемых ресурсов внутренней синонимии. Разговорные синонимы не заменяют слова из основного фонда, а противопоставляются им, придавая особую экспрессивность. Разговорные синонимы рождаются и функционируют в основном внутри наиболее излюбленной бытовой тематики: части тела, ссора, агрессия, отрицательные привычки, деньги, любовь и ненависть и т. д. Разговорно-бытовой характер просторечных синонимов сразу ощущается носителем языка (*cabeza — calabaza, chirimoya, cogorota; hambre — carpanta, gazuza; dominar a una persona — barajar; riña — pitote, trifulca; borrachera — vuelo, viaje, lagartijera, marejada...*).

Причина проникновения просторечных элементов кроется в их высоких эмоционально-экспрессивных качествах. В просторечии проявляются стихийные языкотворческие силы народа. Поэтому литературный язык вынужден время от времени делать уступки просторечию, чтобы расширить свои выразительные возможности, особенно в эмоционально-оценочном отношении.

Испанские лингвисты отмечают значительный приток разговорных синонимов из жаргона и арго преступных элементов, и кало (язык цыган): *matar — apagar, quebrar, dar aqua; cuchillo — gancho, alfiler, limpiadintes...*. Большинство подобных синонимов носит эвфемистический характер, смягчая те понятия, которые звучат грубо и угрожающе.

Разговорная синонимия отличается изобилием средств выражения. Они быстро сменяют друг друга, и происходит бесконечный поиск новых выразительных средств.

4. Хорошо известно, что противоположные лингвистические процессы стремятся к определенному равновесию в системе языка. Вследствие этого избыточность разговорной синонимии уравновешивается экономичностью разговорной полисемии: наиболее употребительным лексемам придаются

новые значения. Испанские лингвисты считают, что данная тенденция типична и особенно плодотворна среди жителей городов, где реклама и другие средства пропаганды способствуют развитию языка в данном направлении (*no ser trigo limpio — no ser honrado; aguas! — cuidado!; ser apretado — ser ambicioso...*).

Ни один функциональный стиль не может сравниться с разговорным по богатству и разнообразию полисемии, развитие которой полностью соответствует принципу языковой экономии.

5. Субъективный характер разговорной речи в большей степени проявляется в использовании гиперболов, сравнений, метафор, афоризмов, которые представляют факты реальной жизни в переносном смысле, позволяют конкретизировать абстрактные явления и в целом придают речи высокую эмоциональность. В них отражены национальные особенности восприятия окружающей действительности и народная мудрость. Гиперболы: *troncharse de risa; lo saben hasta los perros; no lo entiende ni Dios; сравнения: iré más fijo que el reloj; temblaba como el flan; conviene como un mandil a la vaca; идиомы: salga pez o salga rana — resultará algo bien o mal; ni mojar la pestaña — ser cruel; decir misa — chismorrear; метафоры: tener cara de ciprés — estar triste; irse con el calor de la cama — en ayunas, sin comer; estar hecho un chupán — ser un viejo.*

6. В испанской разговорной лексике выделяется особая категория слов, которая часто выпадает из методики преподавания, но очень важна для естественного потока устной спонтанной речи. Это так называемые «заполнители» (*expresiones de relleno*), функция и предназначение которых — заполнять естественные паузы, возникающие в процессе устного общения. Они выполняют связующую функцию между тем, что было сказано, и тем, что еще будет сказано.

Испанские лингвисты выделяют три группы слов-заполнителей, согласно выполняемой ими конкретной функции:

1) функция подтверждения: чтобы слушающий не сомневался в излагаемой информации, чтобы рассеять возможные сомнения: *te lo digo yo; no es que yo lo diga; digo mi verdad; como me llamo tal que; palabra de honor...*;

2) функция вовлечения в общение: *imagina Ud; fijate; no me digas que no; Ud sabe como yo; no se la va Ud a creer; de sobras lo sabes...*;

3) функция подтверждения, ссылки: достоверность излагаемого подтверждается ссылкой на другого адресата, зачастую анонимного: *por lo que cuentan; que dicen; ya se sabe...*

7. Испанские лингвисты полагают, что своеобразной, выделяющей испанский разговорный язык среди других романских языков, чертой является юмор, который вносит экспрессию и живость в разговорную речь.

За последнее десятилетие в Испании возросло количество работ по культуре речи, где описываются наиболее грубые нарушения разговорной нормы, что объясняется желанием сохранить испанский язык в максимально «чистом» виде.

В целом в испанской разговорной речи происходит универсальное для всех европейских языков явление «демократизации речи», проявляющееся в активизации двух полярных тенденций: с одной стороны, общее качество разговорной речи повышается, она сближается с книжной речью, с другой — уровень литературной разговорной речи снижается.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Яковлева Л. П., Белорусский государственный университет

Сегодня ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что социально-политические и экономические реалии общественного развития в современном мире свидетельствуют о возросшем статусе иностранного языка в обществе. Знание иностранного языка, как правило, дает возможность личности получить реальные шансы занять в обществе более престижное положение как в социальном, так и в материальном отношении. Именно это обстоятельство, с одной стороны, превращает иностранный язык в средство расширения и углубления знаний по избранной специальности, а с другой стороны, ставит вопрос: как учить?

Как учить, чтобы сегодняшней студент в группе, а завтрашний специалист в области таможенного дела, международной экономики или международного права стал конкурентоспособным на отечественном и мировом рынках труда? Что позволяет раскрыть его творческий потенциал? Что способствует более глубокому и прочному овладению иностранным языком в сфере профессионального общения? Эти вопросы являются актуальными для преподавателя высшей школы.

С целью достижения максимальной эффективности в профессионально ориентированном обучении иностранному языку следует руководствоваться лингводидактическими принципами. Какие принципы имеют концептуальное значение в этом аспекте?

Принцип профессиональной направленности обучения. Соблюдение принципа профессиональной направленности предполагает осуществление обучения специальному языку в контексте специальности, предусматривает учет профессиональных интересов студентов на занятиях по иностранному языку. Данный принцип реализуется в определении наиболее типичных сфер, тем и ситуаций общения, видов и форм деятельности; в качественном отборе профессионально ориентированного материала для учебного процесса; подготовке заданий, моделирующих профессиональное иноязычное общение.

Принцип межпредметной координации. Реализация данного принципа является одним из необходимых дидактических условий, способствующих развитию познавательного интереса и активного отношения студентов к усвоению знаний, повышению научности и актуальности преподавания на современном этапе. Поскольку овладение профессиональным иноязычным общением — неперемнное условие подготовки специалистов в области таможенного дела, международной экономики, международного права, то особую роль здесь играет сотрудничество кафедры романских языков факультета международных отношений БГУ с профилирующими кафедрами. Так, например, с целью увеличения эффективности профессионально ориентированного обучения французскому языку совместно с преподавателями профилирующих кафедр осуществляется обсуждение и подготовка наиболее значимых учебных материалов для проведения учеб-

но-языковой практики по французскому языку. Далее, для оптимизации подготовки студентов предусмотрена реальная связь изучаемых на французском языке учебных материалов по специальности с учебниками по профилирующим дисциплинам.

Принцип профессиональной коммуникативной направленности. Согласно этому принципу, обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных. Соблюдение данного принципа предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения и средство достижения цели выступают в тесном взаимодействии. Следование данному принципу предполагает организацию активной творческой деятельности, широкое использование коллективных форм работы, творческих видов заданий, проблемных ситуаций; означает проявление на занятиях таких параметров, как мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, контактность, ситуативность, информативность, проблемность, новизна.

Принцип сознательности. Реализация этого принципа означает сознательное отношение обучающего к самому процессу обучения, что предполагает овладение приемами самостоятельной работы. Последняя формирует у будущего специалиста творческий подход к делу, что необходимо для успешной профессиональной деятельности специалиста.

Принцип профессиональной компетенции преподавателя характеризует способности к профессиональной деятельности в качестве преподавателя иностранного языка. Основу профессиональной компетенции составляют приобретенные профессионально-педагогические умения: коммуникативные, организаторские, гностические и оценочные.

Изучение работ по проблемам вузовского обучения позволяет утверждать, что предлагаемый список лингводидактических принципов далеко не исчерпывающий.

Подводя итог вышесказанному, возможно заключить, что реализация данных принципов на практике является основополагающей и способствует глубокому и прочному овладению иностранным языком в профессиональной деятельности.

СЕКЦИЯ 5 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

СУГГЕСТОПЕДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Арсентьева М.Ф., Белорусский государственный университет

1960-е и 1970-е гг. войдут в историю методики обучения иностранным языкам как годы возникновения и разработки целого ряда новых методов обучения, известных под общим названием «интенсивные методы обучения». Возникшие первоначально в различных странах и в разные годы указанного периода все эти методы являются общим ответом методики на социальный заказ современного общества.

Появившиеся как социально-обусловленное последствие научно-технического взрыва новые методы обучения, естественно, не могли не вобрать и не отобразить в себе современного уровня знаний нейрофизиологии, психологии, в частности психологии восприятия, психологии памяти, сознательного и бессознательного, теории информации и др. Новые методы использовали опыт и знания других пограничных и смежных наук, в частности языкознания, психолингвистики, психогигиены.

Суггестопедическое направление в педагогике появилось в связи с попыткой болгарского врача психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей личности в учебном процессе, в частности при обучении иностранным языкам. Суггестия (по Лозанову — это средство в основном непрямого, коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности).

Г. Лозанов выделял три вида суггестии, которые используются в учебном процессе для снятия всякого рода психологических барьеров у обучаемых. Кратко изложим суть каждого из них.

Психологическая суггестия. Преподаватель проводит занятие с учетом психотерапевтических, психологических и психогигиенических факторов, а также с учетом эмоционального воздействия, используя логические формы подачи материала.

Дидактическая суггестия. На занятиях применяются особые приемы, активизирующие обучение.

Художественная суггестия. Преподаватель использует на занятиях различные виды искусства (музыку, живопись, элементы театра) с целью эмоционального воздействия на обучаемого и гармонизацию урока.

Основополагающими в интенсивном курсе можно считать следующие положения.

1. Взаимодействие суггестопедии с коммуникативным, личностно-деятельностным и системным подходами в обучении иностранным языкам.

Расширение целей требует взаимодействия разных подходов к обучению, разнообразия технологий. Рассматривая суггестопедию в качестве составляющей коммуникативного направления и используя ее как центральную технологию, нельзя не учитывать положительное влияние других известных подходов, способствующих более плодотворному решению методических задач. Учет коммуникативных факторов наряду с суггестивными помогает оптимизировать процесс иноязычного общения. Личностно-деятельностный подход делает обучаемого центральной фигурой учебного процесса. Систематизация языковых знаний, лежащих в основе коммуникативной деятельности обучающихся, способствует повышению общего уровня их коммуникативной компетенции.

2. Реализация личности обучаемого через иностранные языки. Освоение как родного, так и иностранного языков тесно связано с психологическими процессами его усвоения и личностного присвоения. Известно, что человек не может пользоваться языковыми знаниями, сколь не велик объем этих знаний, до тех пор, пока они не будут соотнесены с его индивидуальными качествами и личностными ориентациями. Только после того, как каждое слово, фраза, предложение найдут свое место на шкале личностных ценностей, предпочтений, отношений и т. д., они могут быть использованы как средство самовыражения, самоутверждения и самореализации личности. Учет взаимовлияния личности на изучение иностранного языка и его на личность способствует усвоению коммуникативных процессов, приближая учебное общение к реальному.

3. Максимальная мотивированность учебных ситуаций. Как правило, желая обеспечить мотивацию изучения иностранного языка, преподаватель объясняет обучаемым перспективу его использования в будущем. Такая отсроченная мотивация изучения не всегда срабатывает на отдельно взятом занятии и тем более в каждый момент занятия. Поэтому интенсивный курс в качестве одного из основных условий выдвигает максимальный учет интересов обучающихся в условиях коммуникативного взаимодействия на занятии. Обеспечение мотивации на каждом занятии предполагает внимание к мнению и суждению каждого участника общения, уважение его точки зрения. Учебные ситуации не должны быть оторванными от реальности или слишком обобщенными. Успех обучения обеспечивается тем, что любая из моделируемых ситуаций является жизненно значимой для обучающихся.

4. Положительная эмоциональная насыщенность всех компонентов обучения. Суггестопедия широко опирается на положение о разных функциях двух полушарий головного мозга, одно из которых (левое) отвечает, как известно, за логические формы познания, другое (правое) — за эмоциональные. Это заставляет пересмотреть такие приемы обучения, которые базируются в основном на логических способах восприятия и познания действительности (задействуется, таким образом, только половина отпущенных человеку возможностей). Подключение эмоциональных факторов к обучению иностранным языкам значительно активизирует процесс усвоения, открывая новые перспективы в развитии методики обучения иностранным языкам. Вся атмосфера занятий организуется таким образом, что освоению языка сопутствуют положительные эмоции. С одной сторо-

ны, это является важным стимулом для создания и поддержания интереса к предмету. С другой стороны, интеллектуальная деятельность учащихся, подкрепленная эмоциональной деятельностью, обеспечивает наиболее эффективное запоминание материала и овладение речевыми умениями.

Суггестопедическая технология может наполнить новым содержанием следующие модели обучения иностранным языкам, среди них: модель профильного обучения, модель обучения второму иностранному языку.

СИНОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

*Бахун Т. П., Белорусский государственный экономический университет,
Гребенок В. И., Белорусский национальный технический университет*

Фразеологическая система языка — сокровищница сведений о культуре и менталитете народа. Во фразеологизмах сконцентрированы и закреплены представления народа о мифах, обычаях, традициях, привычках, морали, поведении, а также стереотипы и социально-исторические факты.

Проблеме классификации фразеологических единиц современного немецкого языка в работах советских германистов уделялось большое внимание и в результате были разработаны две классификации: семантическая и функциональная. Применение семантической классификации В. В. Виноградова к материалу немецкой фразеологии помогли выявить ряд весьма существенных особенностей немецких фразеологизмов с аналогичными русскими единицами. Фразеологические единства немецкого языка обладают большей вариативностью компонентов, нежели русские фразеологизмы этих типов. Кроме того, Р. Клаппенбах, применяя классификацию В. В. Виноградова, столкнулась с несоответствием критерия «невозможности подстановки синонима или замены слов без полного разрушения образного или экспрессивного смысла фразеологического единства» для единиц немецкого языка. Эта особенность фразеологических единств немецкого языка привела германистов к необходимости исследования фразеологической структурной синонимии.

Подобно явлению в лексике, когда слова с различной звуковой оболочкой имеют одинаковые или близкое предметно-логическое содержание, во фразеологии наблюдаются устойчивые сочетания самых различных структурных особенностей, значение которых либо полностью совпадает, либо при совпадении общего значения показывает определенные семантические оттенки. Помимо этого, фразеологические единицы, общее значение которых совпадает, могут иметь различия в функционально стилистической принадлежности, а также иметь неодинаковую сочетаемость. Внутри этой категории — фразеологической синонимии — различаются более специальные виды синонимов, выделяемые, во-первых, на основе различия или тождества структуры и лексического состава компонентов, во-вторых, на основе семантических и стилистических взаимосвязей у данных фразеологических единиц и, в-третьих, по способу их возникновения в языке. Наибольший интерес у нас вызывает второй критерий, поэтому мы рассмотрим его более детально.

По семантическим и стилистическим показателям фразеологические синонимы могут иметь следующие разновидности: равнозначные синонимы, идеографические и стилистические синонимы. Равнозначные синонимы выражают одно и то же понятие. Их материальный состав может быть различным в лексическом и структурном отношении. Например: *es spukt bei ihm im Kopf = er hat einen Vogel*. Несмотря на различную структуру этих фразеологизмов, различный лексический состав и различную образность, они выражают одно и то же понятие (человек со странностями) и имеют одну и ту же функциональную стилистику.

Помимо равнозначных синонимов во фразеологической системе современного немецкого языка имеются фразеологические единицы, выражающие хотя и одно понятие, но отличающиеся друг от друга семантическими оттенками. Фразеологические единицы подобного типа называются идеографическими синонимами. Семантические оттенки значения фразеологических синонимов являются второстепенными, дополнительными элементами, выделяемыми в значении. Эти семантические оттенки могут дифференцировать фразеологические синонимы в различных планах и, в первую очередь, в отношении интенсивности характеризуемого действия: *j-m den Kopf verdrehen = j-s Herz gewinnen = die Herzen brechen*.

Кроме рассмотренных разновидностей синонимов в языке имеются стилистические фразеологические синонимы, которые характеризуются наличием общего значения и дополнительными стилистическими различиями. Они возникают в одноструктурных синонимах с вариацией компонентов вследствие различной функционально-стилистической принадлежности варьируемых слов. Особенно типичны здесь фразеологизмы с вариацией субстантивных компонентов. Последние обычно являются существительными одной группы слов. В зависимости от того, к какой сфере употребления относится варьируемый компонент, меняется стилистическая характеристика фразеологизма. Примером для иллюстрации этого положения могут служить следующие синонимы: *den Mund halten, die Schnauze halten, die Pappe halten, die Gusche halten*. Все они имеют одно общее значение «молчать», но отличаются в стилистическом плане. Если единица «*den Mund halten*» относится к литературно-разговорной сфере общения, то все остальные употребляются в фамильярной, грубо-фамильярной, разговорно-обиходной речи.

Вторым планом стилистических фразеологических синонимов являются разнооформленные единицы тождественного содержания, но дифференцированные в функционально-стилистическом отношении: *die Augen schliessen, die Seele aushauchen*. От рассмотренных выше фразеологических синонимов такие варианты отличаются материальным составом компонентов и некоторыми структурными вариациями, не затрагивающих внутренней организации материального состава единиц. Последние наблюдаются в одноструктурных синонимах и могут иметь много разновидностей.

КУЛЬТОРОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Грибовская И. В., Шуплецова С. А., Белорусский государственный университет

Новой целью обучения на современном этапе становится развитие самостоятельной, творческой, всесторонне развитой личности. Происходит замена знаниевой парадигмы образования, ориентированной на передачу учащимся знаний, умений и навыков, личностно-ориентированной, призванной обеспечить развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, культурных, жизненных потребностей.

В условиях изменения геополитической ситуации наше общество становится более интерактивным, люди становятся более мобильными и путешествуют для обогащения своего профессионального, образовательного или личного опыта. Но даже для тех, кто мало путешествует, современные информационные технологии делают преодоление языковых барьеров нормой жизни. Сегодня владение иностранным языком – жизненная необходимость.

Традиционная для нашего образования методика преподавания иностранного языка, обеспечивавшая на достаточно высоком уровне владение навыками чтения и перевода и глубокое знание грамматики, в настоящее время не способна выполнить требования социального заказа. Современные тенденции выражаются в необходимости владения устной разговорной речью и культурологическими знаниями, составляющими коммуникативную компетенцию.

В связи с этим одной из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам становится ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу обучаемых, создание условий для их самовыражения и саморазвития, предоставление каждому студенту максимального времени для устной речевой практики, коммуникативная направленность всего процесса обучения.

Наиболее адекватным указанным целям обучения традиционно считается коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка. Однако именно в силу своей ориентации на самостоятельную работу студентов и направленность процесса обучения на практическое владение иностранным языком данный подход не приносит ожидаемых результатов в высшей школе, что можно объяснить, во-первых, особенностями славянского менталитета (коллективизм, неопределенность будущего и фатализм, идеализм во взглядах на жизнь, эмоциональность в принятии решений и др.), во-вторых, традициями отечественного образования, основывавшегося долгое время на авторитарной системе обучения и ориентированного на передачу обучаемым готовых знаний, а не развитие личности, что является обязательным требованием современных гуманистических технологий.

Таким образом, можно выявить противоречие между насущной необходимостью переориентации процесса обучения на практическое владение иностранным языком, с одной стороны, и культурологической неадекват-

ностью коммуникативного подхода и, следовательно, невозможностью его использования в «чистом» виде — с другой. В этой связи необходимым представляется исследование методов и технологий обучения иностранному языку в контексте культуросообразности и дальнейшая их переработка на основе национально-культурных особенностей белорусских студентов.

Принцип «культуросообразности», императивно сформулированный еще А. Дистервегом: «обучай культуросообразно», означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие. Причем, в отличие от культурологического подхода к преподаванию иностранного языка, предполагающему включение в процесс обучения культуроведческой информации, ее творческое осмысление и сравнение с фактами родной культуры, этот принцип означает построение всего учебного процесса с учетом основных характерных черт родной культуры обучаемых.

Следовательно, иностранные технологии, являясь продуктом западной цивилизации, не могут быть использованы в отечественном образовании без их предварительной культурологической адаптации к условиям белорусского высшего образования.

Собственно педагогический аспект создания таких технологий предполагает принятие во внимание специфических особенностей личностного становления обучаемого как представителя той или иной культуры.

В современных цивилизационных условиях акцент должен делаться не на объяснении студентам «знания», а на развитии их интересов и на этой базе — на расширении индивидуально значимого знания. Данный подход к содержанию образования может быть только культуросообразным, следовательно, он требует от преподавателя и другой системы способностей, а именно развитой общей культуры, без которой он не сможет работать в идеологии сотрудничества. Основным же каналом становится творческое общение, поскольку именно в процессе общения возможно и передать нормы культуры, и развить культурные интересы.

КОЛЛАЖ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Давыдова С. А., Белорусский государственный университет

Современная методическая литература предлагает большое разнообразие методов, приемов, форм работы над страноведческим материалом. Одной из наиболее эффективных форм, позволяющих ознакомить студентов с лингвострановедческой информацией, является прием коллажирования. Он заключается в создании наглядных смысловых цепочек с четкой структурой, для того чтобы последовательно раскрыть ключевое понятие осваиваемой темы. Коллаж — это универсальное средство методико-педагогического образовательного воздействия на студентов. Для него характерны оригинальная форма и содержание. Прием коллажирования является идеальным средством не только развития памяти и мыш-

ления, но и средством семантизации, контроля, мотивации в формировании культурно-страноведческой компетенции, зрительной опорой в устной речи студентов.

С нашей точки, зрения прием коллажирования относится как к языковой наглядности (выписанные отдельные слова и предложения из текстов, поясняющие изображение, являющимися опорой и образцом говорения, а также в виде схем или таблиц, поясняющих грамматические, лексические, стилистические явления и культурно-страноведческие понятия), так и к неязыковой наглядности (использование картин, фотографий, рисунков и др.).

Согласно классификации Б.-Д. Мюллера, существуют следующие виды коллажей и ассоциограмм:

1. Коллаж типа А. «Простая солнечная система». В центре коллажа находится ключевое понятие — ядро, от него расходятся лучи сателлитной информации.

2. Коллаж типа В. «Белые пятна». В данном коллаже имеются свободные пустые места, студентам предстоит определить, каким именно сведениям отводится свободное место.

3. Коллаж типа С. «Слепое ядро». Студенты определяют ядерное понятие после знакомства со всем фоном коллажа.

Рассмотрим такие понятия, как «блок-ассоциограмма», «ассоциограмма», «блок-коллаж».

Блок-ассоциограмма — это план изучения темы, который составляется как преподавателем, так и студентами. Преподаватель предлагает для изучения отобранные им материалы, одновременно с преподавателем студенты вносят свои предложения, тем самым активно участвуя в составлении плана изучения конкретной темы.

Ассоциограмма — раскрытие всех значений культурно-страноведческого понятия при помощи письменной языковой наглядности. Основная задача составления ассоциограммы — визуально раскрыть значение понятия ассоциативных связей, т. е. преподаватель называет понятие, а студенты должны записать и сказать, какие слова ассоциируются с ним. Отличие блок-ассоциограммы состоит в том, что предназначение ассоциограммы определяется раскрытием значения одного культурно-страноведческого понятия. Блок-ассоциограмма характеризуется наличием нескольких культурно-страноведческих понятий, каждое из которых требует дополнительного составления ассоциограммы.

Блок-коллаж — это блок-ассоциограмма, в котором каждое культурно-страноведческое понятие представлено в виде либо языковой, либо неязыковой наглядности. Блок-коллаж составляется и защищается в конце изучения темы. Коллажи составляются в течение всей работы над темой.

Рассмотрим технологию составления блок-ассоциограммы на примере темы «*Education*» для студентов III курса специальности «Культурология».

Первый этап — оформление имеющихся идей в блок-ассоциограмме. В центре блок-ассоциограммы вписывается ключевое слово «*Education*», от которого по всем направлениям исходят лучи, ведущие к словам, ассоциирующимся с данной темой, например, такие как *Types of education, Kindergarten, Schools, Colleges, Universities, Qualifications, Degrees*. Составив со студентами блок-ассоциограмму, мы приступаем к изучению ее содер-

жания, т. е. в это время подробно изучается лингвострановедческая информация, имеющаяся в аутентичных материалах. После этого студенты обобщают, классифицируют полученную информацию и представляют ее в виде большого блок-коллажа, где в языковой и неязыковой наглядности отражены культурно-страноведческие понятия из текстов, фильмов, аудиозаписей. Этот блок-коллаж студенты защищают на последнем занятии. Следует отметить, что с помощью данного коллажа студентам легко отвечать и впоследствии готовиться к теме, поскольку коллаж является наглядным планом ответа студента.

Второй этап — подбор аутентичного материала. Студенты подбирают тексты, фотографии и т. д. по составленной ими ассоциограмме.

Третий этап — обсуждение материала в микрогруппах.

Четвертый этап — оформление коллажа.

Пятый этап — обсуждение коллажей в аудитории (защита проекта). На этом этапе студент излагает основную идею коллажа.

Шестой этап — оценка проекта преподавателем.

Таким образом, рассмотрев прием коллажирования, можно сделать вывод о том, что коллаж является ярким средством мотивации изучения культурно-страноведческих материалов. Коллаж приемлем для обучения всем видам речевой деятельности. Кроме того, коллажирование развивает творческое мышление обучаемых, их внимание, а также стимулирует речевое общение.

РОЛЕВАЯ ИГРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Давыдова С. А., Шкрабо О. Н., Белорусский государственный университет

В настоящее время использование ролевых игр на занятиях по иностранному языку вызывает все больший интерес, так как такой метод позволяет моделировать реальные ситуации общения, при этом студент более раскрепощен и свободен, чем при обычном устном ответе.

Являясь учебной моделью межличностного группового общения, ролевая игра легко вписывается в ход занятия. Она используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей. Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения на иностранном языке, так как она является подражанием действительности в самых существенных ее чертах; в ролевой игре переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.

Социальная значимость ролевой игры заключается в том, что в процессе решения определенных задач не только активизируются знания, но и развиваются коллективные формы общения. В ролевой игре партнеры вступают во взаимодействие, обсуждая те или иные проблемы и высказывая собственную точку зрения, при этом проблема и пути ее решения не просто обсуждаются, как это происходит во время дискуссии, а воплощаются в действиях и поступках учащихся на основе создания имитационной модели.

В учебном процессе ролевая игра выполняет ряд основных функций.

Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке и в этом смысле выполняет **мотивационно-побудительную функцию**.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Другими словами, ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает **обучающую функцию**.

В ролевых играх воспитываются сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях, т. е. можно говорить о **воспитательной функции** ролевой игры.

Ролевая игра формирует у студентов способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет в процессе обучения **ориентирующую функцию**.

Ролевая игра дает учащимся возможность выйти за рамки своего контекста деятельности и расширить его, тем самым реализуя **компенсаторную функцию**.

Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Учащийся входит в ситуацию через «я» соответствующей роли, проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет.

Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. Учащиеся, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра, а перевоплощение способствует расширению психологического диапазона и пониманию других людей. С этой стороны, ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ее исполнение предполагает слаженное взаимодействие группы учащихся, в результате чего учащиеся с более слабой языковой подготовкой со временем полностью включаются в ролевую игру.

Подводя итоги, следует отметить, что использование ролевой игры на занятиях по иностранному языку повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес учащихся к изучаемому языку на всех этапах обучения, а также развивает логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речевой этикет, умение общаться друг с другом.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Дрозд А. Ф., Малькова С. Ф., Морева Л. А., Белорусский государственный университет

Стремительное развитие международных связей на современном этапе требует от преподавателей иностранных языков пересмотра приоритетов в языковой подготовке будущих специалистов-международников. Успешное сотрудничество с зарубежными партнерами предполагает знание и оперирование такими понятиями, которые отражают видение мира и национальную культуру представителя того или иного народа. Для эффективного и успешного овладения иностранным языком и формирования профессиональной языковой идентичности студента необходимо создавать такой учебный языковой дискурс, который бы способствовал овладению не только языковыми структурами, но и особенностями определенной лингвокультуры общения.

Одна из основных целей современного образования сводится к соизучению языка и культуры в рамках социокультурного подхода, суть которого заключается в том, что коммуникативно ориентированное овладение иностранным языком тесно связывается с использованием языка как средства познания мировой национальной культуры страны изучаемого языка.

Одним из эффективных путей формирования социокультурной компетенции у студентов ФМО, является видео как неотъемлемый компонент системы обучения иностранному языку. Данный факт объясняется тем, что динамичность аудиовизуальных средств позволяет представить образы аутентичного языкового материала в реальном коммуникативном контексте, где и участники ситуации, и их язык легко доступен восприятию. Поскольку телевидение является частью национальной культуры, информационные видео- и телематериалы позволяют в наиболее полной степени реализовывать современный методический принцип изучения иностранного языка в социокультурном контексте его функционирования, предусматривающий формирование у студентов социокультурной компетенции.

Эффективность применения аутентичного видеоматериала в процессе формирования социокультурной компетенции зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеоматериала с задачами обучения. Практика убедительно свидетельствует о методической нецелесообразности просмотров видеоматериала на занятиях, завершающихся только обменом впечатлениями об увиденном и услышанном, так как весьма значительная часть информации аутентичного видеоматериала при такой системе их использования остается невоспринятой студентами.

При формировании социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза с использованием аутентичного видеоматериала преподавателю иностранного языка необходимо, прежде всего, принимать во внима-

ние соотносительность видеосюжета с темой учебной программы, доступность языковой формы, а также его воспитательное воздействие. В качестве исходного видеоматериала могут быть использованы как отдельные эпизоды из художественных и документальных фильмов, так и краткие выпуски телевизионных новостей, аналитических программ, интервью, репортажей и т. д., сообщающих новые сведения о культуре страны изучаемого языка. При подборе и обработке видеоматериала социокультурного характера необходимо исходить, прежде всего, из общественной значимости того или иного сообщения. Видеосюжет должен сообщать о новых для студентов событиях, фактах и явлениях культуры страны изучаемого иностранного языка, а также давать новую интерпретацию уже известных фактов.

Основными задачами формирования социокультурной компетенции студента неязыкового вуза с применением аутентичного видеоматериала являются: научить студента анализировать и резюмировать получаемую культуроведческую информацию, а также подражать аутентичным образцам устно-речевых высказываний; развивать у студентов такие когнитивные умения как наблюдение, классификация, выбор, выдвижение гипотез и т. д.; научить студентов правильно излагать на изучаемом языке идеи, содержащиеся в аутентичном материале с учетом социокультурных норм, присущих данному иноязычному обществу.

Таким образом, систематическое и методически обоснованное использование аутентичных видеоматериалов в процессе формирования социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза способствует созданию устойчивого интереса к изучению иностранного языка, совершенствованию речевых навыков и овладению иноязычной культурой.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Изотова Л. А., Полесский государственный университет

Процесс глобализации мирового сообщества на современном этапе является одним из важных ориентиров, который определяет стратегию как социально-экономического, так и культурно-образовательного развития цивилизации. Глобализация направлена на сплочение мирового сообщества в решении насущных проблем человечества, среди которых немало важное значение имеют проблемы образования и воспитания молодого поколения.

Развернувшиеся во многих странах реформы национальных систем образования продиктованы стремлением удовлетворить новые потребности развития экономики, культуры, науки и техники. Реформирование системы образования предусматривает воспитание поликультурной личности, а задача подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе приоритетных в документах ООН и ЮНЕСКО. В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. подчеркивается, что образование

должно, с одной стороны, способствовать тому, чтобы, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой — привить ему уважение к другим культурам.

Арсенал мировой педагогической науки располагает теориями поликультурного, этнокультурного и глобального образования, цели которых в той или иной мере отвечают задачам культурного плюрализма в образовании и воспитании подрастающих поколений.

Поиски модели национального образования в странах СНГ привели к разработке теории этнокультурного образования. С точки зрения российских ученых (А. Ю. Белогуров, Г. Ф. Хасанова, В. К. Шаповалов, А. Б. Панькин, Г. В. Палаткина и др.), этнокультурная направленность образования играет главенствующую роль в социализации и этнизации личности. Человек становится наследником культуры в процессе образования: постигая ее, он формируется как личность, обладающая определенными характеристиками этнического менталитета.

Каждая культура уникальна, самобытна и несет свою особенную функцию, обогащая развитие цивилизации. Наши знания о людях из других культур недостаточны. Неизбежность в межкультурной коммуникации конфликта и непонимания между людьми (Д. Мацумото) детерминирована этноцентризмом, предпочтением ценностей собственной культуры. Образование же выступает как необходимое условие воспроизводства культуры, что требует адекватного ее прочтения.

Таким образом, тенденция развития этнически ориентированной системы образования на фоне универсализации и унификации современной цивилизации составляет основной этнокультурный парадокс современности, который определяется, по мнению российского исследователя В. Д. Шадрикова, как противоречие между универсальной общечеловеческой миссией образования и его столь же неотъемлемой функцией механизма передачи уникального этнокультурного наследия и сохранения национальной идентичности.

Аспекты глобального образования, стремление к познанию мирового наследия и умение его использовать широко отражены в задаче формирования многоязычного индивида. Владение иностранными языками способствует освоению культуры мировой цивилизации, и таким образом осуществляется реализация идей культурного плюрализма. Известный тезис А. Н. Уайтхеда о том, что «человеческая цивилизация есть продукт языка, а язык есть продукт развивающейся цивилизации» заявляет о взаимозависимости и взаимовлиянии языка и культуры. Язык не может существовать вне культуры, равно как и культура не может существовать без языка, и изменение одной из данных составляющих ведет к изменениям другой.

Язык является одним из важных показателей культуры. Общеизвестно, что центральной фигурой коммуникативного процесса является человек, а средством общения выступает язык. И чем сильнее различие между языками и культурами, тем сложнее овладеть иностранным языком как средством общения. Межэтническая коммуникация реализуется во взаимосвязанной системе «человек — язык — культура» и носит комплексный характер. Человек в большинстве случаев не только сохраняет приверженность к родной культуре, но и может соединять в себе принадлежность к

нескольким культурам. Носитель двух языков и культур является центральной фигурой межэтнической коммуникации. Тем самым язык отражает все существенные особенности культуры данного этноса и сам является ее неотъемлемой частью.

Реализация идей этнокультурного образования возможна посредством создания этнокультурного образовательного пространства, в котором основная нагрузка по реализации целей и задач ложится на институты социализации.

К примеру, при подготовке специалистов экономического профиля в Полесском государственном университете в рамках дисциплины «Английский язык» (профессиональная лексика) данная проблема находит свое отражение в таких изучаемых темах, как «*Management and Cultural Diversity*», «*Business Ethics*», «*Negotiations*» (переговоры с деловыми партнерами на Ближнем Востоке, западными партнерами и т. д.; специфика процедуры начала и завершения переговоров; взаимные этнические стереотипы; нормы официального общения, корпоративная культура) и др.

Таким образом, всестороннее отражение особенностей культуры определенного этноса в языке его носителя, знание социально-духовной и национально-специфической сущности партнера по общению наиболее полно обеспечивает использование языка как средства межкультурной коммуникации и является предпосылкой взаимопонимания культурных субъектов и общностей.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИА-ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ильичёва И. Л., Стрижевич Е. Н., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

На рубеже XX—XXI вв. наблюдается совершенствование способов массового распространения информации, где наряду с традиционными — прессой, радио и телевидением — возникают и развиваются новые носители информации: спутниковое телевидение, цифровые медиа-технологии, компьютерные системы. Современные СМИ-носители не только отображают происходящее в мире, но, фиксируя события в открытой или скрытой форме, влияют на все социально-политические процессы в обществе. Тексты массовой коммуникации, или медиа-тексты, меняют свой гомогенный характер на поликодовый, в котором все чаще неотъемлемым элементом текстообразования становится изображение, создающее в синтезе с вербальным элементом одно структурное и смысловое целое.

Медиа-тексты играют значительную роль в построении картины мира, а также связанных с ними процессов концептуализации и категоризации. Медиа-тексты способствуют освоению реальности, созданию в сознании человека «картины мира» или «языковой модели мира», которая включает в себя не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта. Являясь одним из важнейших компонентов картины мира, современные медиа-тексты хранят информацию об истории, этнографии,

национальной психологии, национальном поведении, т. е. обо всем, что составляет содержание культуры, иными словами выступает ее транслятором.

В этой связи медиа-тексты представляют собой богатейший материал для овладения иноязычной культурой в процессе обучения иностранному языку на разных этапах процесса обучения.

На наш взгляд, медиа-текст представляет собой многомерное явление, не только развертывающееся в вербальной плоскости, но и характеризующееся многоуровневой структурой. К единицам такого многомерного явления относятся языковые и неязыковые средства.

К языковым средствам, участвующим в передаче национально-культурной информации, относят культурные реалии. По своему содержанию реалии представляют факты, связанные с государственным устройством данной страны, ее природными особенностями, историей и культурой данного народа. К реалиям следует также относить события общественной и культурной жизни страны, обычаи и традиции, предметы обихода, произведения искусства и литературы, имена исторических личностей, общественных деятелей, ученых, писателей, композиторов, персонажей художественных произведений и множество (разрозненных) фактов, выходящих за рамки классификации. К языковым средствам относятся лексические единицы языка, как в денотативном, так и метафорическом значениях.

Анализ медиа-текстов позволяет ознакомить учащихся с фразеологическими единицами, крылатыми фразами, аллюзиями, паремиологическим фондом языка изучаемого языка (поговорами, пословицами, словами из песен). Фразеологические единицы и паремиологический фонд отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа.

В невербальной форме единицы фиксируются посредством цветового решения, характерологического шрифтового варьирования, изображения предметов национальной культуры. Иными словами, такие единицы могут принадлежать к нескольким семиотическим системам.

Таким образом, использование рекламных текстов в процессе обучения иностранному языку не только представляет собой аутентичные тексты на иностранном языке, но и способствует овладению иноязычной культурой.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Кашлец Л. М., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Овладение иностранным языком связано с усвоением социокультурного багажа народа — носителя языка. Знания о стране социального культурного характера обеспечивают устойчивый интерес студентов к изучению иностранного языка поддерживают мотивацию к совершенствованию речевой деятельности. Культура в различных ее направлениях содействует формированию личности человека.

Элементами, составляющими содержание «иноязычной культуры», считают следующие:

1) совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о способах наиболее эффективного овладения языком, как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся — все это авторы называют условным элементом «знание»,

2) опыт осуществления речевой и учебной деятельности — учебные и речевые навыки,

3) умение осуществлять все речевые функции, необходимые для удовлетворения своих потребностей и потребностей общества,

4) опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой, к учителю и товарищам как речевым партнерам, к изучаемому языку как учебному предмету, к роли языка в жизни общества — опыт, обращенный на систему ценностей личности, или — мотивация.

В основном все исследователи по данной проблеме ставят во главу угла лингвострановедение. Аспект методики преподавания иностранного языка, в котором исследуются проблемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой, называется лингвострановедением. Обучение устно-речевому общению решается на данном этапе в процессе решения элементарных коммуникативных задач: познакомиться, расспросить, сообщить и т. п. К целевому умению относится и письмо: на начальном этапе оно должно быть целевым умением и надежным средством на протяжении всего курса обучения. Соотнесенность всех факторов позволит создать условную модель естественной языковой сферы и необходимый для обучения общению коммуникативно-деятельный фон. Положение о необходимости изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой народа — носителя данного языка уже давно воспринимается в методике обучения языкам как аксиома.

Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

Основной целью обучения иностранному языку является развитие личности студента в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствующим желанию участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности. Этот предмет имеет собственный материал исследования, который является дисциплиной сугубо лингвистической, так как в предмет лингвострановедения входят факты языка, отражающие особенности национальной культуры, которая изучается через язык, и для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы. Основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров под этим термином понимают культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка. Между тем, лингвострановедение не отражает весь комплекс

знаний, умений и навыков, связанных с иноязычной культурой. Изучающие иностранные языки должны знакомиться с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа — носителя языка и среды его существования.

Основным объектом лингвострановедения традиционно считают фоновые знания носителей языка, их вербальное поведение в актах коммуникации. Социокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры. Социокультурный компонент обучения имеет огромный потенциал в плане включения студентов в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры. Формирование социокультурной компетенции способствует пониманию норм поведения людей другой культуры, уважительному отношению к другому народу, его традициям и обычаям. Немаловажную помощь в этом отношении оказывает использование аутентичных источников. Именно содержание аутентичных текстов имеет потенциальную возможность пробудить положительную мотивацию, вызвать потребность чтения на иностранном языке. Так, для студентов юридического факультета большой интерес с точки зрения социокультурной значимости могут представлять следующие темы: «Общая характеристика правовой системы Великобритании. Система судов Великобритании и Северной Ирландии. Суды графств и магистратские суды» и т. д. Как известно отсутствие непосредственного контакта с носителем изучаемого языка в условиях страны изучаемого языка усиливает общеобразовательную значимость иностранного языка. В учебном процессе следует учитывать, что слово одновременно является знаком реалии и единицей языка, источники не только повышают мотивацию обучаемых, но и являются богатым источником для изучения языка.

Аутентичные тексты более убедительны, интереснее, так как содержат профессиональную информацию, дают поле для исследования и использования изучаемого языка в реальных ситуациях профессионального общения.

ЛЕКСИКА ТОПО- И ЭТНОНИМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на материале французской топо- и этнонимической фразеологии)

Кожарина Т. В., Белорусский государственный университет

Интерес к жизни других народов существовал издавна. Еще испанский моралист XVII в. Б. Грасиан отмечал: «Каждому народу, даже весьма просвещенному, свойствен какой-либо природный недостаток; соседи обычно подмечают его со смехом либо со злорадством».

Одним из путей такого познания является познание культуры через язык, а языка — через культуру.

диционного характера. История творится непрерывно, и язык постоянно вбирает в себя заслуживающие памяти факты, что дает право рассматривать язык в качестве зеркала национальной культуры, ее хранителя.

Изучая иностранный язык, мы пользуемся не только инструментом постижения чужой культуры, у нас появляется уникальная возможность использования информации о ней для оптимизации обучения.

Лексика топо- и этнонимического характера в составе устойчивых выражений представляет большой интерес в общеобразовательном плане, в плане знакомства с культурой носителей языка, так как во фразеологических единицах (ФЕ) находят отражение национальное своеобразие образа жизни того или иного народа (*en France tout finit par des chansons* — во Франции все заканчивается песнями; *être bon pour Charenton, sortir de Charenton* — быть безумным, говорить невообразимые вещи; *arriver comme les pompiers de Nanterre* — прийти слишком поздно, не вовремя), факты истории страны (*fuite de Varenne* — неудачная попытка (о короле Людовике XVI, задержанном в Варенне при попытке бегства); *forêt de Bondy* — небезопасное, разбойничье место (Бонди — бывшая деревня под Парижем, возле которой находился лес, известный как место кровавых сцен), природно-географические особенности (*Armançon, ainsi de nom, mauvaise rivière et bon poisson; être de la Champagne pouilleuse; entre Caen et Bayeux, mets-toi, si tu peux*), культура (*les Français veulent gagner à tout prix, ils ont soif de gloire*; экономика (*il y a des lieux où il faut appeler Paris Paris, et d'autres où il la faut appeler capitale du royaume*) и т. д.

ФЕ с топо- и этнонимическим элементом в составе, представленные в лингво-культурологическом аспекте в процессе обучения, могут дать существенный объем фоновых знаний, необходимых для эффективного изучения иностранного языка, для адекватного восприятия языковых единиц, а также для дальнейшего их употребления в процессе коммуникации.

Знакомство с исходной мотивировкой устойчивого выражения, историей его возникновения оказывает помощь в понимании их современного значения и употребления, способствует его лучшему запоминанию и эффективному использованию: *franchir le Rubicon* — сделать решительный шаг (о Юлии Цезаре, который нарушил запрет Сената, перейдя со своими войсками реку Рубикон, и начал войну); *rencontrer son Waterloo* — потерпеть внезапное поражение (о Наполеоне); *la roche Tarpeienne est près du Capitole* — от славы до позора один шаг (в Древнем Риме приговоренных к смерти сбрасывали с тарпейской скалы, находившейся недалеко от Капитолия, на который восходил триумфатор).

Устойчивые выражения с топо- и этнонимическим компонентом в составе играют существенную роль в акте коммуникации, но в то же время фразеология является одним из наиболее сложных аспектов изучения иностранного языка. Если о значении существительного или глагола в речи, в тексте можно догадаться по контексту, то образ и значение ФЕ с национально-культурной семантикой остаются как бы зашифрованными.

Прежде всего, это связано с идиоматичностью ФЕ, значение которых невыводимо из значения их компонентов (*gagner le Pérou; faire la Java*). Кроме того, в каждом языке есть набор самобытных фразеологизмов, возникших в своеобразных культурно-исторических условиях (*la perfide Albion;*

никших в своеобразных культурно-исторических условиях (*la perfide Albion; Jean de Lagny* (об Иоанне Бесстрашном, который проявил медлительность при наступлении на Париж, находясь в местечке *Lagny*); *l'abeille de la France* — пчела Франции (высказывание Монтескье о французском историке и общественном деятеле конца XVII в. Шарле Роллене); *la vierge de Nanterre* — Святая Женеви́ева — покровительница Парижа).

Практика преподавания иностранных языков показывает, что для адекватного понимания зарубежной прессы, произведений художественной литературы, общения с носителями изучаемого языка необходимы знания не только универсальных, но и национально-специфичных явлений, которые находят отражение в языковых единицах.

Лингвострановедческий анализ способствует изучению культуры и истории страны и имеет познавательный характер, но одновременно, показывая место языковой единицы в культуре, способствует правильному употреблению фразеологизмов в речи, отражает их тематические связи, т. е. в итоге обучает языку.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КУРСА «ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК» В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Круглик Н. А., Минский институт трудовых и социальных отношений

Латинский язык изучается в юридических ВУЗах не как специальность, а как общеобразовательная дисциплина. Латинский язык включен в учебный план юридических специальностей, исходя из потребностей современного юридического образования, предполагающего гуманитаризацию обучения. При этом речь не идет просто об изучении еще одного иностранного языка. Цели преподаваемого курса латинского языка выходят за рамки лингвистики. Латинский язык рассматривается как инструмент познания мировой культуры, приобщает студентов к достижениям античной и средневековой культуре, показывает ее глубокое воздействие на духовное развитие европейских стран, протягивает нить от античности к современности, тем самым помогает ориентироваться в мире духовных ценностей. Такая трактовка задач способствует многостороннему воздействию на личность.

Латинский язык можно сравнить с фундаментом, на котором базируется европейская цивилизация. Его изучение помогает увидеть нам корни современных общественных и культурных институтов, идей и понятий.

Данное положение помогает включить латынь в общий учебный план подготовки юристов. Очевидно, что занятия по латинскому языку имеют межпредметные связи с родными и иностранными языками, политологией, экономикой. Изучение латинского языка на юридических факультетах должно быть неразрывно связано с изучением специальных дисциплин, особенно с изучением римского частного права. Без этого невозможна подготовка высококвалифицированного специалиста-правоведа.

Многочисленные понятия современного гражданского права, которые употребляются в юриспруденции, возникли на основе римского права. Поэтому в процессе изучения римского права лучше запоминаются юриди-

ческие термины и понятия, распространенные во всех западноевропейских странах (арбитраж, вето, виндикация, алименты, деликт, конституция и т. д.).

При изучении латинского языка на юридических факультетах должны читаться оригинальные тексты римских юристов, которые сопровождаются лингвистическими, стилистическими, реальными и литературно-историческими комментариями. В юридической литературе латинских авторов дана изумительная панорама жизни как общества в целом, так и отдельного человека.

Римское право — классический элемент юридического образования. Терминологический арсенал юриспруденции для многих европейских языков, в том числе и для русского, сформирован из латинских корней. Разумеется, современные понятия и определения, оформленные на основе латинского лексикона, являются отдаленными эволюционными последствиями античной эпохи и наполняются новыми смыслами. Но для их понимания нужно знакомство с первоисточником.

Вместе с образовательными целями в процессе изучения латинского языка реализуются и воспитательные задачи: выработка системного и ассоциативного мышления; увеличение словарного запаса; усовершенствование культуры речи; расширение кругозора; усиление интеллектуального потенциала.

Материал, на котором проводится обучение языку, может и должен оказать общеобразовательное и воспитательное воздействие на учащихся и должен подбираться с учетом этих задач.

Бесспорно, что латынь имеет огромное значение для науки и духовного развития. Однако немаловажным остается и утилитарное применение латыни в повседневной жизни, например общепринятые сокращения: *a. m./p. m., A. D., e. g., etc.*

Велико значение и латинских афоризмов, которые нередко стали использоваться в СМИ. Например, в программах Белорусского телевидения можно встретить такие выражения, как *Nota bene* — обрати внимание, *Ecce homo* — вот этот человек и др.

Знакомство студентов с нравственными, политическими эстетическими ценностями, которые выработали древние римляне, способствует становлению студента как гражданина, что позволяет ему более ответственно относиться к собственной деятельности.

Таким образом, знакомство с латинским языком помогает студенту-юристу при изучении специальных курсов, различных дисциплин, развивает логическое мышление, повышает языковую культуру и способствует расширению общего кругозора.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: РОЛЕВАЯ ИГРА

Люкс Л. М., Белорусский государственный университет

Большое значение в организации учебного процесса имеет мотивация обучения. Наиболее сильным мотивирующим фактором являются приемы обучения, удовлетворяющие потребности студентов в новизне изучаемого

материала и разнообразии выполняемых заданий. Очевидна необходимость обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей.

Урок иностранного языка рассматривается как социальное явление, где аудитория — это определенная среда, где студент—преподаватель, студент—студент вступают в определенные социальные отношения друг с другом. Учебный процесс — это взаимодействие всех присутствующих. Успех обучения является результатом коллективного использования всех возможностей для обучения.

Ролевая игра как форма организации речевой ситуации является средством интенсификации обучения групповому общению.

Она мотивирует речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать. В ролевых играх закрепляются такие элементы общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника в нужный момент, согласиться или опровергнуть его мнение, умение целенаправленно слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы и т. д. В ролевой игре моделируются ситуации, в которых требуется использовать и развивать языковые формы, необходимые в работе социальных взаимоотношений. Для обучающихся будет очень полезен тот языковой материал, который им понадобится во время поездки за границу, для работы с иностранцами и т. д. Поэтому очень важно, чтобы впервые они могли попробовать себя в дружеском окружении рабочей группы. В ролевой игре обучающийся получает полное освобождение, поскольку личность его не затронута, ему не нужно раскрываться, но всегда есть возможность скрыться за маской своей роли. Ролевая игра — это не спектакль, там нет публики. Даже преподаватель отходит на задний план. Он переходит от группы к группе, замечает ошибки с тем, чтобы только после игры приступить к их анализу. Обучение наиболее эффективно в атмосфере, свободной от напряжения.

Процесс обучения состоит из нескольких фаз: презентации; полузнаний; закрепления. Ролевую игру называют технологией обучения с низким вводом и высоким выводом. Это означает, что сконцентрированная вокруг преподавателя фаза презентации очень коротка. Затем, после короткого вступления преподавателя, обучающиеся погружаются в деятельность, в которой выполнение задания намного важнее, чем использование слов. Язык, используемый для ролевой игры (языковой материал), должен быть использован на более ранних стадиях обучения.

Ролевая игра пригодна для каждого вида работы с языком и относится к типу кооперативных игр, в них отсутствуют состязательные элементы, в которых делается акцент на быструю выполнения и нарушается правильное использование языка. Коммуникативная игра отличается от лингвистических игр, поскольку основная цель коммуникативных игр состоит не в решении лингвистических задач, а в организации неподготовленной коммуникации. В основе коммуникативных игр лежат различные технологии, такие, например, как заполнение пропусков, догадка, поиск, подбор одинаковой пары, обмен, накопление или сбор информации, ролевые игры и воспроизведение.

Самые простые виды деятельности основываются на принципе информационного пробела (участник группы А располагает информацией, которая отсутствует у участника группы В. Участник группы В должен получить эту информацию. Этот тип игры может быть односторонним или обоюдным, когда оба игрока располагают лишь частью информации, которую они должны объединить для решения общей проблемы).

Исходя из необходимости формирования у студентов иноязычной речи как средства общения и обучения, все ролевые игры могут быть разделены на социально-бытовые и профессиональные. Целью использования социально-бытовых ролевых игр является формирование у студентов навыков и умений для социально-бытовой сферы жизнедеятельности человека, а также для развития инициативности, коллективизма и ответственности. Они используются в основном на начальном этапе процесса обучения. Целью профессиональных ролевых игр является профессиональное общение на иностранном языке, умение решать лингвистические задачи в сфере своей профессиональной деятельности. Эти игры используются на продвинутом этапе обучения.

Игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Она должна включаться в том или ином виде в каждое занятие по иностранному языку, поскольку ролевые игры способствуют эффективности учебного процесса. Необходимо помнить, что эффективность игры зависит от правильной ее организации. Разработка и внедрение игр в процессе обучения способствует более успешному решению основных задач обучения устной речи на разных этапах обучения иностранному языку.

АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Мазурук Т. А., Белорусский государственный экономический университет

Культура представляет собой сложнейший феномен, который определяет систему ценностей общества в целом и отдельной личности как представителя определенной культуры. Всеобъемлющее влияние культуры на личность детерминирует не только лингвистические, но и психологические аспекты общения.

Для осуществления продуктивного межкультурного общения, опирающегося на учет лингвистических и психологических особенностей, языковой личности требуется сформированность и постоянное развитие таких сложных перцептивных умений, как эмпатия (т. е. насколько мы можем представить мысли и чувства других людей с их точки зрения) и симпатия (как постулат единой реальности, сходство сосуществующих в этой реальности индивидов).

В основе восприятия в рамках единой культуры лежит идея схождения. Так, белорусы считают, что все мы похожи в восприятии дружбы как преданности другому, готовности пожертвовать ради другого своими ин-

тересами. Американцы, в свою очередь, справедливо полагают, что все они сходны в том, что каждый индивид в первую очередь рассчитывает на себя и не имеет права беспокоить других своим проблемами.

С целью модификации глубоко укоренившегося «золотого правила» сходства всех человеческих существ М. Беннет предлагает шаги, способствующие развитию эмпатических умений и замещению симпатии эмпатией в процессе межкультурного общения: допущение наличия другого, знание самого себя, временный отказ от собственного «я», формирование умения направленного воображения, выработки двойного видения.

Разная степень сформированности эмпатических умений воплощается в разных уровнях восприятия иноязычной культуры: эйфория, уязвимость, восстановление и принятие.

Примером применения умений эмпатического общения может служить осознанная, позитивная реакция носителей русской культуры на «глупые» вопросы американцев о географическом положении той или иной страны, о доступности элементарных вещей.

Не подготовленные к восприятию других культур американцы считают русских грязнулями и лицемерами, так как они не обливаются с ног до головы дезодорантами и отвечают отказом на предложение поесть. Европейцы же считают американцев грязнулями и лицемерами, так как они садятся на пол в общественных местах и постоянно улыбаются, не испытывая удовольствия от встречи.

Психологическими аспектами социальной перцепции, воплощающими разные степени эмпатии, являются толерантность (как способность смириться с инакомыслием), принятие (как готовность признать наличие культурных различий), адаптация (как способность гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства) и интеграция (как способность примирения, согласования различных систем культурных координат).

Таким образом, продуктивность межкультурного общения не только зависит от интеллектуально-когнитивной области, но и затрагивает психические и эмоциональные процессы.

Для эффективного межкультурного общения необходимо учитывать личность обучающегося: познающую, думающую, чувствующую и действующую. При этом индивид—участник рассматривается как совокупный социальный продукт.

О ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕКСТА

Савинова А. И., Белорусский государственный экономический университет

Современное многообразие подходов к тексту предоставляет исследователю не только необъятный простор, но и новые сложности при оценке его особенностей. Однако многие языковеды признают, что для более полного понимания некоторых фактов языка необходим выход за рамки лингвистики в сферу тех психических процессов индивида, посредством кото-

рых языковой материал организуется в человеческом мозге и в нужный момент извлекается. Эти психические процессы и являются предметом психолингвистики.

При лингвистическом подходе к изучению текста ученого интересуют в первую очередь те языковые средства, с помощью которых передается общий замысел и эмоциональное содержание текста. При анализе же текста с позиций психолингвистики в центре внимания оказывается языковая личность, процессы порождения и восприятия текста рассматриваются как результат речемыслительной деятельности индивида. Следовательно, любой текст должен рассматриваться в рамках конкретной коммуникативной ситуации; при этом форма и содержание текстов определяются психологическими особенностями индивидов — участников коммуникации. Одной из центральных проблем психолингвистики является вопрос об особенностях производства и восприятия как отдельных высказываний, так и целых текстов.

Во всех психолингвистических исследованиях подчеркивается сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста. Ученые указывают на их тесную взаимосвязь, поэтому восприятие и понимание принято рассматривать как две стороны одного явления — сторону процессуальную и сторону результативную.

Процесс восприятия и понимания текста — иерархическая система, где в тесной взаимосвязи выступают низший, сенсорный, и высший, смысловой, уровни. Иерархичность осмысления текста выявляется в постепенном переходе от интерпретации значений отдельных слов к пониманию смысла целых высказываний и затем — к осмыслению общей идеи текста. Однако эти процессы играют роль вспомогательных операций, так как, обращаясь к тексту, реципиент никогда не ставит перед собой задачу понять отдельные слова или фразы. Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез и лишь потом переходит на более низкие уровни — сенсорный, лексический и синтаксический, т. е. реальный процесс понимания текста не совпадает с тем порядком, в котором поступает информация. Поэтому адекватное осмысление сообщения может иметь место только тогда, когда между указанными уровнями осуществляется обратная связь.

Вариативность восприятия одного и того же текста объясняется несколькими психологическими причинами. В первую очередь сюда следует отнести проявления мотивационной, когнитивной и эмоциональной сфер личности. В процессе осмысления текста индивид обязательно опирается на схемы знаний о мире. Эти знания позволяют ориентироваться в ситуации, которая описывается в тексте, домысливать ее, судить о правдоподобности событий.

Таким образом, правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми и графическими единицами и средствами, но и общим фондом знаний, по-другому «коммуникативным фоном», на котором осуществляется текстообразование и его декодирование, поэтому восприятие связано с пресуппозицией. Пресуппозиция — это компонент смысла текста, который не выражен словесно, это предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринять текст. Такое предварительное знание принято называть фоновыми знаниями.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОДНО ИЗ НАИБОЛЕЕ ЯРКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКА

Салущева Ж. И., Бокун О. А., Корабельникова И. И., Белорусский государственный университет

На современном этапе развития лингвистической науки и на фоне общемировых тенденций к постоянному сотрудничеству в различных областях и сферах деятельности возникает необходимость в сравнительно-типологических исследованиях, направленных на всестороннее и полномасштабное изучение различных лингвистических категорий. Прежде всего, это объясняется тем, что именно в этих категориях, как в зеркале, отражаются особенности менталитета, многовековой истории и культуры носителей того или иного языка.

Изучение фразеологии имеет давние традиции. На эти традиции, несомненно, опирался и Шарль Балли (швейцарский лингвист, родоначальник теории фразеологии), заложивший в начале прошлого столетия теоретические основы фразеологии. Со времени Балли исследование фразеологии шагнуло далеко вперед. Становление фразеологии связано главным образом с исследовательской работой ученых, проводимой на материале различных языков, в том числе английского и французского.

Фразеология русского языка исследовалась В. В. Виноградовым, В. П. Архангельским, В. Н. Телией, Б. А. Лариным. Основы английской фразеологии разработаны Н. Н. Амосовой, А. И. Смирницким, А. В. Кунным и многочисленными современными исследователями. Основы французской фразеологии описаны А. Г. Назаряном, В. Г. Гаком.

Фразеологические единицы заполняют лакуны в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименование познанных человеком (новых) сторон действительности, и во многих случаях являются единственными обозначениями предметов, свойств, процессов, состояний, ситуаций и т. д. Образование фразеологизмов ослабляет противоречие между потребностями мышления и ограниченными лексическими ресурсами языка.

Фразеологические сочетания выступают в языке как способ упаковки усложненного комплекса переживаний и мыслей в сжатом виде. Поэтому им присуща особая узуально и окказионально проявляющаяся организация на всех уровнях. Для полноценного их участия в актах коммуникации от адресанта сообщения и его адресата требуется владение культурным и языковым кодом, позволяющим сначала распознать фразеологическое единство, а затем и понять его. Национальная самобытность языка получает наиболее яркое и непосредственное проявление именно во фразеологизмах, так как они соотносены прямо с языковой действительностью. Выявление собственно-национальных свойств семантики фразеологических единиц (ФЕ) одного языка может осуществиться только в сопоставлении данной ФЕ с ФЕ родного языка, и выделение общих черт в ФЕ двух языков способствует быстрому пониманию семантики национально-культурного компонента.

В семантике фразеологизмов русского и французского языков наблюдается существование общих, интернациональных элементов, что обуславливается различными лингвистическими факторами. Продуктивными спо-

собами возникновения межъязыковых фразеологических единиц являются фразеологическое калькирование, заимствование без перевода, фразеологическое семантическое заимствование и явление параллелизма. Как известно, при калькировании осуществляется перевод по компонентам иноязычного словосочетания, заимствуется его структура и семантическая мотивированность, что способствует сохранению фразеологического образа. Семантическое калькирование является эффективным способом сближения фразеологической системы различных языков и пополнения или обогащения фразеологического фонда каждого языка. Например: *mieux vaut tard que jamais* — «лучше поздно, чем никогда»; *mettre les points sur les i* — «поставить точки над и» и др. Это свидетельствует о наличии непереводаемых элементов в семантической структуре ФЕ. Семантика этих фразеологизмов может быть передана компонентами ФЕ в другом языке, но непереводаемым является образ, который лежит в основе семантики этих фразеологизмов.

Фразеология — это сокровищница языка. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта. Фразеологизмы часто носят ярко национальный характер. Наряду с чисто национальными фразеологизмами в английской фразеологии, например, имеется много интернациональных фразеологизмов. Английский фразеологический фонд — сложный конгломерат исконных и заимствованных фразеологизмов. В некоторых фразеологизмах сохраняются архаические элементы — представители предшествующих эпох. Для французской фразеологии характерно, прежде всего, преобладание в ней исконно французского элемента. Это результат того, что ее пополнение и обогащение на протяжении всей ее истории происходило преимущественно за счет собственных ресурсов.

Нельзя не согласиться с тем, что как и у слов, обладающих разнообразностью лексических значений, у фразеологизмов выделяют фразеологическое значение, которое дает возможность установить его основные разновидности. Среди них выделяют идиоматическое значение, идиофразеоматическое значение и фразеоматическое значение (в соответствии с тремя классами фразеологизмов — идиоматика, идиофразеоматика и фразеоматика).

Фразеология — явление, изучение которого требует своего метода исследования, а также использования данных других наук — лексикологии, грамматики, стилистики, фонетики, истории языка, истории, философии, логики и страноведения.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Селюжицкая Л. Н., Полесский государственный университет

Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур предусматривает социокультурный подход, который включает в себя лингвострановедение, страноведение и еще ряд аспектов — общекультурный, со-

циолингвистический, коммуникативно-прагматический. Основные положения данного подхода сводятся к следующему.

Модель обучения иностранным языкам строится с учетом социокультурного контекста обучения языкам международного общения, который предусматривает следующие характеристики:

1) диапазон общественных функций изучаемого языка, например, немецкий язык наряду с английским, русским, французским, испанским, китайским является языком межкультурного общения;

2) социальный престиж языка в силу различных обстоятельств (экономических, геополитических);

3) инструментальная ценность языка, т. е. ценность его для отдельного индивида; инструментальная ценность языков международного общения чрезвычайно высока, так как языки реализуют потребности людей в межнациональных контактах во всех сферах общественной жизни: культуре, науке, образовании, бизнесе, производстве;

4) политика государства к изучению иностранного языка (государство через образовательную систему регламентирует языки, обязательные для изучения в учебных заведениях);

5) ценностная значимость изучаемых языков, под которой подразумеваются те культурное достояние, ценности, которые ассоциируются с тем или иным языком.

Огромное внимание социокультурному подходу уделяется в работах В. В. Сафоновой, которая считает, что социокультурное образование является обязательным компонентом в обучении иностранному языку. Социокультурная компетентность является компонентом иноязычной коммуникативной компетентности, которая включает знания, навыки и умения, относящиеся к языковым единицам — эквивалентным, безэквивалентным, национально и страноведчески маркированным, а также стереотипам речевого и неречевого поведения в условиях моно- и межкультурного общения.

Формированию социокультурной компетенции в профессионально-направленном обучении способствуют определенные группы заданий, направленных:

1) на выявление социокультурной информации, например высказать гипотезу, определить тему произведения, место происходящего и т. д.;

2) на осмысление и интерпретацию выявленной информации — определить проблематику, высказать собственное решение проблемы, определить возможные ситуации;

3) на сопоставление и сравнение социокультурных элементов с подобной информацией о родной стране (интерпретация полученной информации в более широком контексте, сопоставление страноведческих особенностей культуры родной и изучаемой страны, развитие толерантного отношения к чужой культуре) — сравнить тематику подобных произведений в двух культурах, сравнить возможные решения проблемы в родной стране и стране изучаемого языка.

Социокультурный подход предусматривает иерархическую систему проблемных социокультурных заданий (ролевые игры, учебные проекты, дискуссии, конференции, презентации).

В. В. Сафонова считает, что на смену лингвострановедению как аспекту обучения иностранным языкам приходит лингвокультуроведение, которое схоже с первым, но имеет более выраженную образовательную специфику в социокультурном плане. В учебные задачи лингвокультуроведения входит обучение нормам межкультурного общения. Культуроведение трактуется как учебный предмет, обусловленный социокультурным подходом в обучении.

В соответствии с задачами обучения межкультурная коммуникация должна включаться в интегрированном виде три аспекта: лингвистический, социально-психологический и культурный. Эти аспекты находят отражение в структуре лингвосоциокультурной компетенции, реализуясь в комплексах знаний, навыков и умений.

Лингвосоциокультурная компетенция включает в себя:

1) знание лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в межкультурной коммуникации (лингвострановедческий комплекс);

2) знание и владение моделями и техниками вербального и невербального поведения представителей иной социокультурной общности (социально-психологический комплекс);

3) знание историко-культурного, социокультурного и этнокультурного фона, а также умение применять эти фоновые знания в ситуациях межкультурного общения с целью лучшего и более глубокого взаимопонимания.

Учебными единицами с лингвосоциокультурным компонентом являются при этом слова (страноведческая лексика), фразы (клише, фразеологизмы, пословицы, афоризмы, крылатые слова) и тексты.

Таким образом, несмотря на разную терминологию и множество точек зрения на конкретное содержание и место в учебном процессе, необходимость включения лингвострановедческих, культурных и социокультурных знаний в процесс обучения иностранным языкам является практически общепризнанным фактором.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА, ХАРАКТЕРНОЙ ДЛЯ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА, У СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Туркина О. А., Белорусский государственный университет

В лингвистике понятие «картина мира», прежде всего «языковая картина мира», восходит к В. фон Гумбольдту, который писал, что человек способен понять себя самого только в ходе общения и взаимопонимания. Язык — не столько средство коммуникации, сколько «матрица», т. е. то, на основе чего устроено человеческое общество. Мы мыслим нашим языком, усваивая его структуру, словоформы, устойчивые выражения, клише и т. д. еще в раннем детстве. По мнению О. Шутовой, язык говорит нами, мир воспринимается человеком посредством языка и осмысливается через язык. Человеческое восприятие конститу-

ирует мир как текст, наполненный семиотическими связями. Познание возможно в той мере, в которой мы отдаем себе отчет о языковом характере любого знания: мир — это семиотическое образование, которое может быть расшифровано.

Носители языка обладают картиной мира, характерной для их языкового коллектива. Если у них возникает необходимость изучить иностранный язык, то наряду с усвоением собственно лингвистического материала представляется необходимым усвоение достаточно широкого, сложного и подвижного пласта знаний, формирующего основу национальной картины мира той страны, язык которой предполагается изучить. Чтобы люди с разным культурным наследием, системами моральных ценностей могли осуществлять максимально эффективную коммуникацию, необходима близость их картин мира. Таким образом, обучение иностранному языку помимо чисто языковых знаний (грамматики, лексики, фонетики, стилистики и т. д.) должно интегрировать в себя преподавание объема знаний из различных гуманитарных областей (культурологии, психологии, социологии, политологии), которые делают нацию уникальной, с особой иерархией ценностей, не похожей на другие.

Ю. Д. Апресян пишет, что каждому естественному языку присущ свой способ восприятия и концептуализации мира. Язык обретает способность не только сообщать, но и фиксировать, сохранять и передавать информацию о постигнутой человеком действительности, т. е. для носителя языка реальность категоризирована в языке. За последнее десятилетие в общем контексте научных изысканий в лингвистике выделилась как особое направление когнитивная лингвистика. Е. С. Кубрякова, ведущий специалист в области когнитивной лингвистики, определяет как одну из главных ее задач решение проблем соотношения языковых структур со структурами человеческого опыта, структурами знания и мнения о мире. Когнитивно-дискурсивный подход к языку дает возможность установить, как репрезентирован мир в сознании человека и какие форматы/структуры знания можно выделить в представлении опыта взаимодействия человека со средой. По мнению Е. В. Алтабаевой, существует особая когнитивная структура, которая обеспечивает хранение и использование знаний о действительности и отвечает за формирование понятийного содержания той или иной категории.

И. Токарева отводит культуре как знанию, разделяемому всем сообществом, тому, которое отличает данное сообщество от других, важную роль в формировании языковой картины мира данного сообщества. Культура — это часть памяти, усваиваемая «социально», это виды мышления, присущие целому народу. Такая позиция позволяет сопоставить культуру и язык, поскольку и одно и другое представляет собой род знаний. С одной стороны, на культуру можно смотреть глазами постороннего наблюдателя, когда она понимается как непосредственная память коллектива, выражающаяся в системе запретов и предписаний. Исследователи культуры занимают в этом случае отчужденную позицию постороннего наблюдателя, при этом позиция внутреннего наблюдения выступает как предмет исследования. Для самого коллектива культура представляется как определенная система ценностей.

У людей, говорящих на разных языках, неодинаковы способы категоризации и структурирования знаний о реальной действительности. Механизм восприятия внешнего мира заключается в том, что сигналы внешнего мира группируются определенным способом на основе культурно обусловленных признаков-сигнификаторов (когнитивных категорий). Такие когнитивные категории у некоторых лингвистов (Токаревой, Роша и др.) называются *прототипами*. Под прототипами понимаются оценочные концепты, наиболее типичные проявления категориальных признаков для того или иного языкового коллектива. Прототипическая когнитивная теория раскрывает механизм сохранения концептов в памяти языковых коллективов, показав, что в процессе социализации индивида им усваиваются уже готовые модели опыта в виде семантики и прагматики слов, идиом, структурных моделей и т. д. Так и формируются стереотипы мышления на родном языке, воплощенные в языковых концептах, с помощью которых мы категоризируем реальность посредством ментальных прототипов.

Языковая картина мира является мощным средством объединения языкового коллектива, формирует у него уникальное видение окружающего мира и осуществляет тем самым контроль над его мышлением. Поэтому для вхождения в тот или иной языковой коллектив для изучающих его язык необходимо усвоить особенности функционирования картины мира данного коллектива.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Фоменок Е. Г., Белорусский государственный университет

Актуализация потребностей общества вызвала необходимость искать новые пути эффективного обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

Американский ученый Э. Холл предлагает модель приобщения человека к культуре, состоящую из трех фаз: *формальной, неформальной и технологической*. Первая фаза основана на создании стереотипов, подражании, некритическом присвоении автоматизмов, моделей, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе приобщения к новой культуре. Подражательная деятельность осуществляется по памяти, как слепок с деятельности другого человека, в процессе ее выполнения не создается новой информации. На втором этапе обучающиеся способны самостоятельно воспроизводить социокультурную информацию. На заключительном этапе они осознанно оперируют полученными знаниями, воспринимая иноязычные и создавая собственные тексты культуры. Такая деятельность является творческой, в результате которой образуется новая социокультурная информация.

Таким образом, процесс усвоения обучающимися иноязычной культуры состоит из трех фаз: 1) выработка способности ориентироваться в явлениях инокультурной действительности путем их осмысления (ликвидация информационных пробелов, организация чувственного восприятия

новой реальности); 2) рефлексия собственных ценностей на основе полученной социокультурной информации, т. е. овладение нормами межкультурного общения путем сравнения с собственным опытом в культуре родного языка (организация общения на межкультурном уровне допускает свободную интерпретацию предметного содержания текстов-явлений культуры); 3) обретение готовности к интеграции в другое общество, идентификации в другом образе жизни.

Подобное приобщение обучающихся к иноязычной культуре возможно только в том случае, когда система обучения иностранному языку изначально ориентирована на когнитивный уровень языковой личности. Это означает, что в высказываниях изучающих иностранный язык должны выражаться не только значения составляющих его единиц, но и система смыслов, присущая иноязычному сознанию. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку обучающиеся должны овладевать не только соответствующей языковой системой, но и *фоновыми знаниями* типичного образованного представителя определенной лингвокультурной общности, а также *лексикой с национально-культурным компонентом семантики*.

Фоновые знания — это обоюдное знание говорящим и слушающим реплик, которые представляют собой идеальную модель внешнего мира, они являются основой языкового общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям. В ходе обучения студенты должны усвоить определенный объем фоновых знаний, который в современной методике определяется как *фреймовая пресуппозиция*. *Фреймовая*, или когнитивная, пресуппозиция — невербальный компонент коммуникации, сумма условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором интеркультурного общения. Фреймы как когнитивные структуры являются способом организации фоновых знаний. Введение фрейма в организацию учебного материала обеспечивает целенаправленное поэтапное построение когнитивной системы вторичной культурно-языковой личности.

В. П. Фурманова выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть культурно-языковая личность: историко-культурный фон (сведения о культуре общества в процессе его исторического развития); социокультурный фон; этнокультурный фон (информация о быте, традициях, праздниках); семиотический фон (информация о символических обозначениях, особенностях иноязычного окружения).

В кумулятивной функции язык выступает связующим звеном между поколениями, хранилищем, средством передачи коллективного опыта, отражает современную культуру и фиксирует ее предшествующее состояние. В семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру. Эта часть значения слова, восходящая к культуре страны, называется национально-культурным компонентом, а номинативные единицы языка, содержащие такой компонент, принято называть *лексикой с национально-культурным компонентом семантики*.

В учебных целях необходимо выделить лексические единицы, наиболее ярко отражающие культуру страны изучаемого языка. Проблема отбо-

ра и классификации лексики с национально-культурным компонентом тесно связана с проблемой реалий. Реалии — особые референты, элементы объективной реальности, отраженные в сознании, предметы мысли, с которыми соотносено данное языковое соответствие. Выделяются три основные группы реалий: 1) *универсалии* — референты, тождественные по своим существенным и второстепенным признакам в сопоставляемых культурах. Языковое выражение универсалий — *эквивалентная лексика*; 2) *квазиреалии* — референты, тождественные по своим существенным признакам, но различающиеся по второстепенным. Языковое выражение квазиреалий — *фоновая лексика*; 3) *собственно реалии* — референты, которые по своим существенным и второстепенным признакам являются уникальными, присущими лишь одной из сопоставляемых культур. Языковое выражение реалии — *безэквивалентная лексика*.

Таким образом, актуализируется поиск методических средств приобщения человека к инокультуре, обеспечивающих, прежде всего, усвоение фоновых знаний и лексики с национально-культурным компонентом семантики.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Шевцова В. А., Белорусский государственный экономический университет

Известно, что социальные факторы оказывают значительное влияние на языковую систему. Это находит свое отражение и во фразеологии немецкого языка. Использование в определенной коммуникативной ситуации той или иной фразеологической единицы является необходимым условием успешного владения немецким языком. В процессе преподавания немецкого языка как иностранного следует учитывать целый ряд социальных факторов, которые с точки зрения социолингвистики можно обозначить как гендерный, возрастной, региональный, идеологический и профессиональный аспекты.

Гендерный аспект фразеологических единиц актуализируется при условии полисемичности значения определенного фразеологизма или возникновении яркой образной картинки при употреблении фразеологического оборота. Так, один и тот же фразеологизм используется в разных значениях в зависимости от пола, например, *sie kam in voller Kriegsbemahlung* 'она была вызывающе накрашена', *er kam in voller Kriegsbemahlung* 'он явился со всеми орденами и наградами'. Яркий и вместе с тем противоречивый (несовместимый с точки зрения грамматики) образ возникает, если мы слышим или читаем в тексте устойчивое сравнение: *sie ist herausgeputzt wie ein Pfingstsochse*, поскольку местоимение *sie* относится к женскому роду, а существительное *Pfingstsochse* — к мужскому роду. Встречаются также гендерно-специфические фразеологические дублеты: *eine Frau der Welt — ein Mann der Welt*.

Представители разных возрастных групп могут использовать фразеологизмы, которые имеют некоторую оценочность с точки зрения указания на возраст. Так, употребление в речи фразеологического оборота *ins Gras*

beißen можно, скорее, соотнести с молодым поколением, а устойчивое выражение *jemandem einen Bären dienst erweisen* встречается чаще в коммуникативной ситуации представителей старшего возраста. Кроме того, в преподавании следует учитывать тот факт, что обучающиеся старшего поколения обладают значительно большей фразеологической компетенцией, поскольку они чаще употребляют фразеологизмы в речи. Вместе с тем, языковая компетенция молодого поколения является постоянным источником пополнения фразеологического фонда языка, например, фразеологизм *mit dem Klammersack gepudert sein* 'быть не в своем уме' является новообразованием по отношению к фразеологизму *mit dem Klammerbeutel gepudert sein*. Фразеологический оборот в значении 'страдать от голода' употребляется молодыми носителями языка в разных вариантах: *Hunger schieben, Hunger und Wasser leiden, Hunger und Not leiden*.

Региональный аспект в обучении немецкой фразеологии заключается в особенностях вариативности литературного немецкого языка. Лексический состав фразеологических оборотов может различаться при полном совпадении словарного значения, т. е. формальный признак не оказывает влияния на семантику фразеологизма. Например, в Австрии, принято говорить *jeden Schilling zweimal umdrehen*, а в Германии — *jeden Pfennig zweimal umdrehen*.

В рамках исследования социолингвистического аспекта фразеологических оборотов немецкого языка особую роль играют средства массовой информации. Идеологической направленностью обладают фразеологизмы, обозначающие национальные и религиозные предрассудки: *es geht zu wie in der Judenschule, polnische Wirtschaft*; политические девизы: *Recht auf Arbeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische und soziale Umgestaltung, dem Vaterland dienen, Vater Staat*; политическую рекламу: *es geht eben nicht mit Links, für safer Sonnenschein*.

При рассмотрении профессионального аспекта обучения фразеологии немецкого языка следует учитывать тематическое распределение фразеологизмов, а также фразеологическую терминологию. Тематическая соотнесенность напрямую коррелирует с так называемыми традиционными профессиональными областями, поскольку большинство фразеологизмов образованы довольно давно, например фразеологизмы, относящиеся к следующим тематическим группам: «ремесло» (*ins Handwerk pfuschen* 'вмешиваться не в свое дело', *auf Schusters Rappen* 'пешком'), «торговля» (*seine Aktien steigen (fallen)* 'его дела идут хорошо (плохо)'), «военное дело» (*in Harnisch geraten* 'разозлиться'), «музыка» (*die Wahrheit geigen* 'выражать недовольство').

Формальными критериями для определения фразеологических терминов служит наличие тематических помет в словарном толковании фразеологизмов, поэтому работа с лексикографическими источниками является неотъемлемым компонентом в процессе обучения фразеологической компетенции. Приведем примеры терминологических обозначений из области зоологии: *schwarze Witwe* 'зоол., один из видов пауков, чей укус опасен для жизни человека'; медицины: *weiße Substanz* 'мед., на нервном волокне множество белых частичек головного мозга и спинного мозга'; физике: *rotes Licht* 'физ., длинная волна'; спорта: *die rote Laterne* 'спорт., жарг., последнее

место в таблице'. Юридическая и экономическая терминология, благодаря своей высокой степени активности употребления, используется не только в профессиональном языке, но и в обиходной речи. Например, *rechtliches Gehör, einstweilige Verfügung, eine Dividende ausschütten, in Konkurs gehen*. Некоторые математические понятия знакомы обучающимся уже со школьного возраста: *spitzer Winkel, gleichschenkliges Dreieck, die Wurzel ziehen*.

Таким образом, исследование фразеологии на материале немецкого языка расширяет арсенал лингводидактики, поскольку дает возможность прогнозировать и преодолевать трудности, возникающие при изучении немецкого языка как иностранного. Кроме того, уместное и грамотное использование фразеологизмов в процессе общения является показателем высокой речевой культуры.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Шкрабо О. Н., Белорусский государственный университет

Развитие современного информационного общества, в числе прочего включающее глобализацию социальных и экономических отношений, а следовательно, расширение контактов между культурами, обуславливает актуальность и необходимость формирования межкультурной компетенции. При этом возникает проблема взаимопонимания между представителями различных культур, что выражается в обострении глобальных проблем человечества. Воспитание таких качеств, как толерантность, эмпатия, стремление познавать иностранную культуру, критическое отношение к явлениям родной и изучаемой культуры, овладение этикетом и невербальными средствами общения чужой культуры, является одной из главных задач формирования у учащихся межкультурной компетенции.

Педагогические технологии вовсе не предполагают жесткой алгоритмизации действий. Они не исключают творческого подхода, развития и совершенствования применяемых технологий, но при условии правильного следования логике и принципам, заложенным в том или ином методе. Метод проектов предполагает по сути своей использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для учащегося, с одной стороны, а с другой — разработку проблемы целостно с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов.

Метод проектов нашел широкое применение во многих странах мира, главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Студентам был предложен творческий, ролевоигровой, информационный монопроект, который предполагал не просто творческий подход к занятию и подготовку ролевой игры, но и сбор информации об истории объекта, ее анализ и презентация аудитории. Темой проекта стал «Хэллоуин» — праздник, который неизменно вызывает интерес у студентов.

Темой проекта мы выбрали проведение праздника, потому что, во-первых, праздники являются частью духовного наследия народа: обрядов, ритуалов, традиций и т. п.; во-вторых, праздники — сфера разностороннего творческого сотрудничества студентов между собой, студентов и преподавателя в процессе подготовки и проведения праздника; в-третьих, праздничные дни представляют собой ярчайшие события жизни, некие социальные рубежи, перспективы, на которые ориентируются и которые ждут. Проведение праздников при изучении английского языка способствует формированию коммуникативных умений и знакомству с важнейшими элементами культурных традиций англоязычных стран.

На первом этапе подготовки к занятию студентам было предложено перевести с русского языка на английский сценарий праздника, дополнить его в соответствии с их навыками и умениями. При этом студентами должен был быть учтен тот факт, что в сценарии нужно отразить не только историю и традиции празднования Хэллоуина в США, но и влияние этой традиции на культуру Израиля и Беларуси. Эта особенность задания была обусловлена тем, что в мероприятии принимали участие студенты специальности «Культурология (американистики и гебраистики)».

Второй этап подготовки включал развитие навыков творческого письма и критического мышления. Суть задания заключалась в подготовке специального выпуска газеты «Счастливого Хэллоуина» (*«Happy Halloween» Special edition*), был назначен ответственный редактор, который должен был проследить за выполнением студентами их индивидуального задания: написать критическую статью, эссе, рассказ или стихотворение, провести исследование или социальный опрос.

Третий этап подготовки заключался в детальной разработке плана проведения занятия, распределении ролей и предварительных репетициях. На этом этапе преподаватели подбирали материал для заданий на знание грамматики, для викторин и конкурсов.

В результате проведенной подготовки состоялось занятие, которое проходило в несколько основных этапов: театрализованное представление, конкурс на лучший костюм, конкурсы на знание грамматики, викторина на знание истории и традиций праздника, подведение итогов и церемония награждения студентов, проявивших себя во время проведения занятия.

Подводя итоги, следует отметить, что проведение подобных занятий способствует развитию исследовательских и коммуникативных навыков, навыков выступления перед аудиторией, а также улучшению отношений внутри языковых групп и налаживанию отношений между языковыми группами студентов с различной специализацией.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Юнаш М. В., Белорусский государственный экономический университет

По мере развития коммуникативной методики обучения иностранному языку менялась формулировка цели. Сегодня в ее общем виде — «обучение общению» — она недостаточна. Новый социальный заказ современного об-

щества — не только обучать иностранному языку как средству общения, но и формировать многоязычную личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культур и готовую к межкультурному общению.

Безусловно, каждый студент владеет в той или иной степени определенными прагматическими умениями и знаниями о типах речевого поведения, правилах общения и т. п., релевантных для его родной культуры. Но их перенос на ситуации межкультурного общения с представителями иной социокультурной общности может привести к возникновению многочисленных недоразумений, вплоть до «культурного шока». Поэтому знание правил и традиций общения, характерных для данной иноязычной культуры, и умения их применения являются неотъемлемым компонентом социокультурной компетенции.

За последние годы были сделаны попытки научного обоснования данного понятия. Исследования развивались в следующих направлениях: определение содержания социокультурной компетенции (документы Совета Европы, работы Н. Б. Ишханян, В. В. Сафоновой и др.); рассмотрение взаимосвязи с другими видами компетенций (И. Л. Бим, документы Совета Европы); изучение роли социокультурной компетенции в системе обучения иностранному языку (Н. Б. Ишханян, П. В. Сысоев, Р. П. Милруд и др.); выявление социокультурных параметров речи (устной, письменной) в условиях межкультурного общения (А. Баумгардт, Н. Н. Германова, А. В. Павловская и др.).

В научной литературе понятие социокультурной компетенции трактуется неоднозначно. Так, П. В. Сысоев, Р. П. Милруд выделяют ее как некий социокультурный комплекс, сложившийся в обществе: «...*a combination of values, behavior, customs, traditions, language, achievement etc., developed in a certain society and characterizing it*».

Ван Эк считает, что социокультурная компетенция — некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык.

Мы придерживаемся точки зрения В. В. Сафоновой и ее последователь, определяющих социокультурную компетенцию как набор определенных знаний, умений, навыков и способностей, позволяющих обучаемому варьировать свое речевое поведение в зависимости от сферы и ситуации общения.

На наш взгляд, в процессе формирования социокультурной компетенции необходимо учитывать следующие положения:

— сравнительный анализ компонентов социокультурной компетенции в общении на родном и изучаемом языках с целью осознания специфики последних и предупреждения социокультурной интерференции;

— определение, отбор и закрепление за социальными ролями-масками социокультурных норм и стереотипов общения, типичных для страны изучаемого языка;

— обучение национально-специфическим нормам и ритуалам речевого и неречевого поведения для стандартизированных, типичных ситуаций общения (социальных контактов);

— моделирование на занятиях типичных ситуаций межкультурного общения, реализующегося в говорении, аудировании, чтении и письме, обеспечение их повторяемости и вариативности;

— широкое использование аудиовизуальных материалов для презентации аутентичных социокультурных норм, сценариев и стереотипов общения с целью облегчения их восприятия обучаемыми, а также для моделирования на занятиях типичных коммуникативных ситуаций, являющихся основой и средством формирования социокультурной компетенции.

Таким образом, социокультурная компетенция служит для того, чтобы решить задачу обучения межкультурному общению, воспитанию личности, способной использовать иностранный язык как инструмент общения в контексте диалога культур и цивилизаций современного мира. Она предполагает усвоение языковой и внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимодействия. Учет особенностей культуры народа, на языке которого осуществляется общение, позволяет выбрать аутентичную (а не только грамматически правильную) форму выражения мысли. Без знания правил речевого и неречевого поведения и умения следовать им невозможно ожидать корректных поступков со стороны изучающих иностранный язык и адекватных реакций их собеседников — носителей языка.

СЕКЦИЯ 6 ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Подсекция 1

ВЛИЯНИЕ МИРОВОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ *ESP* СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Андреева Л. Г., Чернецкая Н. И., Белорусский государственный университет

«Мир не прост, совсем не прост», — вертится в голове строчка известного шлягера ансамбля «Самоцветы». И в самом деле, мир совсем не прост, особенно сегодня, когда такие экономические гиганты, которые долгое время считались образцом для подражания, как США и Япония, ощутили на себе разрушительные толчки экономического кризиса. Кое-где пронесся «торнадо», уничтожив банковскую систему целой европейской страны. В некоторых известных компаниях произошли сокращения с последующим сокращением целых отделов. Большое количество организаций по всему миру объявили себя банкротами.

На современном рынке труда количество вакансии значительно сократилось, и тысячи кандидатов сражаются за небольшое количество рабочих мест. Компании становятся очень избирательны и гораздо внимательнее чем раньше, изучают резюме потенциальных работников. Более того, блестящие рекомендации, по известным причинам теряют свою весомость. И как результат, в мире бизнеса, где заинтересованы не в выдающихся рекомендациях, а в добротных надежных работниках, собеседование (интервью) становится похожим на выпускной экзамен в колледже. Огромное количество каверзных вопросов составлены специально так, чтобы заставить кандидата мобилизовать все свои коммуникативные навыки, так как ко многим вопросам нельзя подготовиться заранее.

Целью данной мастерской является презентация книги «*301 Smart Answers to Tough Interview Questions*» by Vicky Oliver и возможностей использования ее на уроках делового английского, а именно, на факультете международных отношений (отделение «Мировая экономика»).

Книга, являясь аутентичным материалом, прямо просит преподавателя превратить ее в учебное пособие. Она написана живым современным английским языком. Стоит только посмотреть ее оглавление:

«Глава 2: Назовите хотя бы одну причину, по которой мы должны отказать вам.

Глава 3: Вы слишком стары, слишком молоды, слишком зелены (без опыта), слишком женственны» и т. д.

Становится ясно, что занятия, построенные на материале этой книги, позволяют охватить всю сферу делового английского с веселой серьезностью. А к сфере делового английского мы отнесем: профессиональный контекст, языковые навыки, культурные реалии и основы менеджмента.

Если использовать ее творчески, она поможет студентам стать более коммуникабельными, спонтанными, будет способствовать более успешной работе в команде, разовьет способности и умения в делегировании поставленных задач и обеспечит доверие преподавателя к студентам, уполномочив последних, работать полностью самостоятельно.

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Блинкова Л. М., Долгова А. О., Белорусский государственный университет

Использование инновационных, в частности компьютерных, технологий является одним из актуальных вопросов современной методики обучения иностранным языкам. Целесообразность применения обучающе-контролирующих и развивающих компьютерных программ, компьютерного тестирования становится все более очевидной, поскольку это позволяет интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения, увеличить объем, повысить качество и эффективность самостоятельной работы обучаемых.

Преподавателями кафедры общенаучных дисциплин гуманитарного факультета БГУ были разработаны компьютерные тесты по английскому языку для студентов заочного отделения в целях усиления контроля за самостоятельной работой и внедрения новых информационных технологий в учебный процесс. Тематика тестовых заданий соответствует новой Типовой учебной программе по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений, разработанной и утвержденной в 2008 г. Составители программы Л. В. Хведченя, И. М. Андреасян, О. И. Васючкова подчеркивают необходимость использовать при обучении иностранному языку не только проектную технологию, кейс-технологию, симуляцию, технологию обучения в сотрудничестве, технологию дебатов, но и компьютерные технологии, «предполагающие широкое использование Интернет-ресурсов и мультимедийных обучающих программ. Компьютерные технологии позволяют интенсифицировать и активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, эффективно организовать и спланировать самостоятельную работу, совершенствовать контрольно-оценочные функции (компьютерное тестирование)».

В общей сложности было разработано 9 тестов по следующим грамматическим темам: 1) род, число, падеж существительных; степени сравнения прилагательных и наречий (30 заданий); 2) неопределенные местоимения (15 заданий); 3) предлоги времени, места, направления; фразовые глаголы (35 заданий); 4) времена глагола в действительном залоге изъявительного наклонения (50 заданий); 5) времена в страдательном залоге (25 заданий); 6) согласование времен; косвенная речь (25 заданий); 7) модальные глаголы (15 заданий); 8) неличные формы глагола: инфинитив, герундий, причастие (40 заданий); 9) условные предложения (40 заданий). Количество заданий по каждой теме варьируется и зависит от сложности темы и количества часов, предусмотренных для ее изучения. Первые шесть тем изучаются в 1-м семестре, остальные — во 2-м.

Тесты размещены в медиатеке гуманитарного факультета БГУ и предусмотрены для самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период. Они также могут быть использованы для проведения текущего и промежуточного контроля по изученным темам. Вместо традиционных контрольных работ для получения допуска к зачету или экзамену студент-заочник должен будет в каждом семестре выполнить компьютерный итоговый тест.

Степень сложности всех тестовых заданий примерно одинакова. Тесты рассчитаны на студентов, ранее изучавших английский язык, уровень знаний которых соответствует среднему (*Intermediate*). Тесты разработаны с использованием компьютерной программы «Ассистент II» (версия 1.2), автором которой является Ф. Г. Иваненко (<http://www.intellized.com/>). В тестах используется закрытый тип заданий с одним правильным ответом из четырех предложенных. Ниже представлен образец оформления каждого тестового задания для данной программы:

?

You ... work hard at your English if you want to know it.

-can

-may

+must

-are.

Итоговый тест 1-го семестра содержит в общей сложности 180 тестовых заданий по первым шести темам; тест 2-го семестра — 95 заданий по трем остальным темам. Студенту предлагается выполнить 30 заданий, которые в произвольном порядке автоматически выбираются компьютерной программой. На выполнение каждого задания предусмотрено 60 секунд. Общее время выполнения теста, таким образом, составляет 30 минут. За каждый правильный ответ студент получает один балл. Компьютерная система сама автоматически выставляет оценку по десятибалльной шкале.

Компьютерная программа позволяет преподавателю изменять количество заданий итогового компьютерного теста, а также время на выполнение всего теста в зависимости от уровня знаний студентов (*Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate*).

Произвольный порядок выбора тестовых заданий препятствует копированию ответа у рядом сидящего студента, а ограничение времени на выполнение каждого задания не позволяет воспользоваться подсказкой в какой-либо форме.

К сожалению, при выполнении компьютерных тестовых заданий с выбором ответа присутствует элемент случайности, так как правильный ответ может зависеть от таких факторов, как количество предложенных вариантов, запоминание студентом введенного неверного ответа, случайное введение правильного ответа. Следовательно, компьютерные тесты следует рассматривать как дополнительный, но не основной инструмент при проверке уровня усвоения обучающимися программного материала при проведении зачетов и экзаменов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Василина В. Н., Белорусский государственный университет

В современной практике преподавания иностранного языка эффективно используются личностно-ориентированные приемы, которые обеспечивают самоопределение и самореализацию обучаемого как языковой личности в процессе овладения иностранным языком. Одним из таких приемов является ролевая игра проблемной направленности для моделирования реальной ситуации общения. Ролевая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, развития творческих способностей, а также формирования коммуникативной и социокультурной компетенций. Участники ролевой игры принимают на себя роли персонажей. Это помогает им лучше понять суть проблемы и найти разные способы выхода из данной ситуации от имени его персонажа.

В языковых вузах наиболее эффективными при проведении занятий по практике устной и письменной речи являются умеренно контролируемые и свободные ролевые игры. В ходе умеренно контролируемой ролевой игры участники получают общее описание сюжета и описание своих ролей. Проблема заключается в том, что особенности ролевого поведения известны только самому исполнителю. Остальным участникам важно догадаться, какой линии поведения следует их партнер, и принять соответствующее решение о собственной реакции.

Свободные и длительные ролевые игры открывают простор для инициативы и творчества. При проведении свободной ролевой игры сами студенты должны решить, какую лексику им использовать, как будет развиваться действие. Преподаватель только называет тему ролевой игры, а затем просит студентов составить ситуации, затрагивающие различные аспекты данной темы. Преподаватель также может разделить учебную группу на небольшие группы и предложить каждой из них выбрать тот аспект предлагаемой темы, который им близок.

Технология ролевой игры состоит из следующих этапов: 1) этап подготовки (разработка сценария, составление плана, общее описание игры, характерные особенности действующих лиц); 2) этап объяснения (ориентация участников, определение режима работы, формулировка главной цели, постановка проблемы, выбор ситуации, работа с пакетом документов, психологическая подготовка участников); 3) этап проведения (процесс игры); 4) этап анализа и обобщения (вывод из игры, анализ и рефлексия, оценка и самооценка работы, выводы и обобщения, рекомендации). По завершении ролевой игры следует мотивированная оценка преподавателем участия каждого студента в подготовке и проведении конкретной ролевой игры. Кроме языковой правильности преподаватель комментирует выразительность ролевого поведения, а также инициативность обучаемых на всех этапах работы.

Ролевая игра обладает большими обучающими возможностями: 1) ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнеров; 2) ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно побудительного плана; 3) ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Студент входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное «я», но через «я» соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет; 4) ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральные пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности; 5) ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства, поскольку ее исполнение предполагает охват группы студентов, которые должны слаженно взаимодействовать друг с другом; 6) ролевая игра имеет образовательное значение.

Включение студентов в ролевые игры обеспечивает им успешное вхождение в роль субъектов познавательной деятельности, что позитивно воздействует на успешность овладения иностранным языком и навыками диалогического иноязычного общения. «Проигрывание» ролей в преднамеренно созданных ситуациях обеспечивает усвоение правил общения на иностранном языке, развитие способности к исполнению порученной роли и выработку стратегии и тактики профессионально-коммуникативного поведения. Ролевая игра несет в себе элемент неожиданности, с которой может встретиться каждый студент в процессе реального общения. Партнеры должны слушать, быстро думать и адекватно реагировать на изменение ситуации. Поэтому ролевая игра является важным методом обучения студентов общению и закреплению умений и навыков коммуникативного поведения. Ролевая игра является в высшей степени мотивирующей, так как студенты видят возможность применения ситуаций, разыгрываемых в ролевой игре, в реальной жизни, чего не может дать механическая ориентировка, механическое заучивание наизусть текстов на иностранном языке.

В заключение следует отметить, что ролевая игра является очень перспективной формой обучения, так как она: 1) способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии; 2) усиливает мотивацию и активизирует деятельность студентов; 3) дает возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях. Поэтому использование ролевых игр на занятиях по практике устной и письменной речи повышает эффективность учебного процесса на всех этапах.

ВЫДЕЛЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Воскресенская А. А., Белорусский государственный университет

Динамичные преобразования, происходящие во всех сферах деятельности общества, коснулись и образовательных систем. Разработка и введение новых образовательных стандартов второго поколения, основанных на компетентностном подходе, непосредственно связана с переходом на систему компетентностей в описании целей и оценке результатов профессионального образования. Этот переход обусловлен изменившимися социально-экономическими условиями, особенностью организации современного производства в условиях высокой конкуренции, нестабильности мировой экономической системы и стремительного развития информационных технологий. Очевидно, что продуктом системы образования должен быть не унифицированный специалист, а компетентная личность, обладающая индивидуальностью, способная к непрерывному образованию, к гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности с учетом изменяющихся условий и требований.

В соответствии с новыми требованиями, предъявляемыми к качеству высшего профессионального образования, происходят изменения не только в содержании и методах обучения, технологиях организации образовательного процесса, изменяются также средства, методы и технологии контроля и оценки качества.

Качество обучения иностранному языку в неязыковом вузе выявляется через эффективную систему контроля и оценки результатов учебно-познавательной деятельности студентов. Анализ традиционной системы контроля и оценки результатов иноязычного образования свидетельствует о существенных недостатках, а именно: а) субъективность выставляемой оценки; б) отсутствие единых требований к контролю и критериев оценивания; в) игнорирование индивидуальных особенностей студентов; г) отсутствие объективных измерительных показателей; д) профессионально-психологическая неготовность преподавателей к внедрению новых средств и технологий контроля.

Одним из прогрессивных путей совершенствования системы контроля является применение в образовательном процессе модульно-рейтинговых технологий. Изучение отечественного опыта использования последних приводит к выводу, что их проектирование и апробация происходит более на эмпирическом уровне, нежели на научной основе. Массовая практика использования новых технологий в системе контроля и оценки результатов обучения иностранным языкам не получила широкого распространения. Многие исследователи (И. С. Васильева, В. И. Гладковский, Е. В. Лобанова, Е. С. Полат) связывают данный факт с недостаточной проработанностью технологии, перегруженностью компонентов, отсутствием четкого диагностического инструментария, трудоемкостью процесса проведения контроля и расчета рейтинговых показателей. В сложившейся ситуации ста-

новится очевидной потребность разработки качественно новой универсальной модели модульно-рейтинговой технологии в системе контроля и оценки результатов по иностранному языку в неязыковом вузе.

Одним из важных этапов разработки модульно-рейтинговой технологии является определение диагностических параметров оценивания учебно-познавательной деятельности студентов, которые позволяют отслеживать динамику усвоения знаний и формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Как известно, успешность и результативность обучения иностранному языку во многом зависит от правильно и своевременно организованного текущего контроля. Текущий контроль непосредственно включен в учебный процесс, следует за изучением сравнительно небольшой порции учебного материала, направлен на выявление и устранение пробелов в учебной подготовке, служит развитию умений и навыков речевой деятельности, приобретению соответствующих компетенций. В неязыковом вузе проведение текущего контроля в основном направлено на выявление знаний, умений и навыков по видам речевой деятельности, при этом слабо учитывается, а соответственно остается без оценивания, внеаудиторная работа студентов, самостоятельная работа, их способность и готовность к применению полученных знаний в различных ситуациях при решении конкретных задач и проблем. Поэтому при моделировании модульно-рейтинговой технологии представляется целесообразным выделить следующие диагностические параметры текущего контроля аудиторной и внеаудиторной работы студентов, адекватные цели, содержанию и специфике дисциплины «Иностранный язык»:

I. Аудиторная работа:

1. Сформированность навыков, умений и компетенций по всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо).

2. Групповая работа (проекты, презентации, круглые столы, ролевые игры, диспуты и т. д.).

II. Внеаудиторная работа:

1. Выполнение индивидуальных творческих заданий (доклады, сообщения, презентации).

2. Внеаудиторная самостоятельная работа (компьютерное тестирование, НИРС и т. д.).

Следует отметить, что выделенные параметры текущего контроля учебно-познавательной деятельности студентов отвечают требованиям личностно-ориентированной парадигме и компетентностного подхода к организации образовательного процесса. Оценивание по данным параметрам учитывает как сугубо «языковые» характеристики коммуникативной компетенции, так и формирование навыков и умений деятельности, составляющих основу социально-личностных и профессиональных компетенций. Оценка результатов учебно-познавательной деятельности по выделенным параметрам обеспечит сбалансированное сочетание разных организационных форм контроля с использованием современных методов, приемов и технологий, направленных на: а) интенсификацию учебно-познавательной деятельности студентов; б) развитие личности студента, его активности, творчества, в) повышение мотивации к изучению иностранного языка; в) развитие навыков самоконтроля; г) возможность осознать свой личностный рост, продвижение в овладении иностранным языком.

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРА В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Грекова Н. В., Белорусский государственный университет

В настоящее время внедрение персонального компьютера и глобальной информационной компьютерной сети Интернет влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения иностранным языкам. Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к занятию, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает учащимся в процессе работы, оценивает их знание и развитие. Применение компьютера как инструмента для работы с информацией очень разнообразно.

При использовании компьютера вербальную коммуникативную деятельность следует рассматривать в трех аспектах. Во-первых, как свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей, т. е. как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие учащегося с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, т. е. как человеко-машинный диалог. В-третьих, как общение обучаемых в классе в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения.

Обучающая компьютерная программа является тренажером, который организует самостоятельную работу обучаемого, управляет ею и создает условия, при которых учащиеся самостоятельно формируют свои знания. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей.

Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. При обучении аудированию каждый студент получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый может произносить фразы на иностранном языке в микрофон. При изучении грамматических явлений каждый студент может выполнять грамматические упражнения, имеет возможность разгадывать кроссворды, чайнворды, заниматься поиском слов, выполнять игровые упражнения.

Сфера применения компьютера в обучении иностранным языкам необычно широка. На этапе тренировки и на этапе применения сформированных знаний, навыков, умений компьютер может быть использован в са-

мых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучаемых. Он может создавать оптимальные условия для успешного освоения программного материала: при этом обеспечивается гибкая, достаточная нагрузка упражнениями всех студентов в группе. Кроме того, трудно переоценить роль компьютера как средства осуществления контроля над деятельностью учащихся со стороны преподавателя, а также как средства формирования и совершенствования самоконтроля. В затруднительных случаях компьютер позволяет студенту получить необходимые сведения справочного характера за короткий промежуток времени, предъявлять ему те или иные «ключи» для успешного решения задания.

Важной особенностью компьютера в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку является то, что он может быть «собеседником» обучаемого, т. е. работать в коммуникативно-направленном диалоговом режиме и определенным образом, например с графических средств, анализатора и синтезатора речи восполнять отсутствие естественного коммуниканта, моделируя и имитируя его неречевое и речевое поведение. Компьютер позволяет предъявлять на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки, которые могут использоваться как фон формирования у обучающихся речевой деятельности на иностранном языке. Компьютер обладает большими возможностями для построения цветных изображений, поддающихся необходимым преобразованиям в заданных пределах. Отмеченные возможности компьютера делают его прекрасным техническим средством для различного рода пояснений и обобщений явлений языка, речи, речевой деятельности. Часто на уроках иностранного языка процесс вовлечения учащихся в устную речь по различным темам бывает неинтересным. При работе с использованием компьютеров это исключено, так как необходимые на уроках наглядность и ситуации на мониторах вполне реальны — «изображения» движутся, разговаривают на иностранном языке, задают вопросы и т. д. Учащиеся имеют возможность наблюдать на экране компьютера за артикуляционными движениями и воспринимать на слух правильную интонацию. При помощи компьютера в течение часа или двух можно посетить обучающие курсы в Интернете, увидеть мир в его нынешнем состоянии и многообразии, пообщаться с огромной массой самых разных людей и получить доступ в библиотеки, музеи и на выставки, о которых можно только мечтать.

АНАЛИЗ КАЗУСОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Гирина А. Ч., Белорусский государственный университет

Метод анализа казусов впервые был использован в педагогической практике в США еще в начале прошлого века и получил широкое распространение в подготовке специалистов различных профессий. В основе данного метода лежит казус, т. е. реальная проблемная ситуация или практи-

ческий случай, требующий решения. Студенты анализируют казус, предлагают решение, применяя полученные знания и умения по специальности, а также приводят аргументы в защиту своего решения.

В последнее время метод анализа казусов получил широкое распространение в преподавании иностранного языка для специальных целей, так как позволяет создать на занятиях коммуникативную ситуацию, близкую к типичной реальной ситуации, которая может возникнуть у студентов в будущей профессиональной деятельности.

Требования к содержанию казусов, как и методика их решения, имеют различия, в зависимости от специальности. Общим является то, что казус должен отражать реально возможную проблему, содержать достаточно информации, чтобы его решение было возможным, быть типичным, относиться к изученной студентами тематике, быть актуальным и интересным. Для казусов в экономических и социальных дисциплинах важным является также наличие возможности альтернативных решений. Юридические казусы должны содержать достаточно информации, чтобы можно было выработать однозначное решение.

Процесс решения казусов состоит из следующих этапов:

1. Общая оценка проблемы.
2. Анализ имеющейся информации о проблеме и сбор материала, необходимого для выработки компетентного решения.
3. Предложение и обсуждение возможных решений.
4. Выбор наиболее оптимального решения.
5. Защита принятого решения.
6. Сравнение (по возможности) с реальным решением или решением аналогичного казуса.

7. Письменное оформление решения.

На занятиях по иностранному языку рекомендуется использовать казусы из профессиональной иноязычной литературы, а также методологию и примеры решения. Преподаватель иностранного языка, не будучи специалистом в данной дисциплине, выполняет функцию модератора и консультанта по языковым проблемам, предоставляя студентам возможность самим принимать решения и нести за них ответственность, что также соответствует реальным условиям их будущей профессиональной деятельности.

Использование метода анализа казусов в преподавании иностранного языка для студентов юридических специальностей имеет свои особенности и трудности.

Юридические казусы привязаны к конкретной правовой системе. Они предполагают решение с использованием правовых норм того государства, из системы которого взят данный казус. Наши студенты не изучают право других государств настолько подробно, чтобы легко ориентироваться в теоретической литературе и правовых нормах, необходимых для решения. Да и практическая значимость такой работы невелика, так как наши студенты готовятся как специалисты для своего государства и решают казусы, взятые из белорусского права, написанные на родном языке. Мы же должны использовать на занятиях аутентичные иноязычные казусы.

Исходя из опыта преподавания немецкого языка для студентов юридических специальностей на факультете международных отношений необходимо отметить, что метод анализа казусов можно эффективно использовать на занятиях в рамках любой тематики, но с учетом некоторых особенностей.

В зависимости от того, из какой области права взят казус, определяется, как он может использоваться на занятиях по иностранному языку. Казусы, относящиеся к внутригосударственному праву другой страны, можно решать с применением белорусского права и сравнивать с оригинальным решением. Если в решениях будут расхождения, то студенты должны определить их причину, сопоставив и проанализировав соответствующие источники права двух государств. В процессе этой работы студенты учатся сопоставлять, рассуждать, делать выводы на иностранном языке, используя профессиональную терминологию.

Наиболее подходящими для обсуждения на занятиях по иностранному языку являются казусы из области международного права, так как студенты хорошо знакомы с тематикой и свободно ориентируются в соответствующих источниках права. Новой для них является лишь методика решения казусов и их оформления, принятая в немецкоязычных государствах.

С особенно большим интересом студенты решают казусы из области международного частного права, где одна сторона конфликта имеет гражданство одной из немецкоязычных стран, а другая сторона имеет гражданство Республики Беларусь. Для решения таких казусов студенты должны применить как нормы международного права, так и нормы права обоих государств. Эта работа является наиболее трудной, но и самой полезной.

Метод анализа казусов развивает умения студентов читать различные виды аутентичных текстов по специальности, расширяет пассивный и активный словарь профессиональной лексики, а также способствует развитию навыков устного профессионального общения и профессиональной письменной речи. Он может широко применяться при организации контролируемой самостоятельной работы студентов.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

Гриневиц Е. В., Белорусский государственный университет

Каждый день на нас обрушивается огромный поток информации, каждый день мы сталкиваемся с различными ситуациями, когда нужно делать выбор, принимать решения. Чтобы комфортно чувствовать себя в современном мире и ориентироваться во всем многообразии информации, необходимо обладать навыками критического мышления.

Идея критического мышления непосредственно связана с конструктивизмом — педагогической философией. Ее ключевая идея заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Необходимость развития критического мышления была определена как одна из основополагающих целей современного образования сначала в США в начале 90-х гг. XX в., а затем и в ряде европейских стран. В российском образовании она получает известность во второй половине 1990-х гг.

Существует несколько определений понятия «критическое мышления».

Критическое мышление — особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здоровое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения.

Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта.

Американский профессор Дэвид Клустер предлагает определение, которое состоит из следующих пунктов.

1. Критическое мышление есть мышление самостоятельное.
2. Информация является отправным, а не конечным пунктом критического мышления.
3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые надо решить.
4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.
5. Критическое мышление есть мышление социальное.

В данной работе мы будем исходить из вышеперечисленных пунктов касательно определения критического мышления.

Американскими преподавателями была составлена технология развития критического мышления, имеющая трехфазную структуру:

- вызов;
- осмысление;
- рефлексия.

Каждая из этих фаз выполняет свои задачи. Так, например, на стадии вызова задача актуализировать имеющиеся у учащихся знания и смыслы в связи с изучаемым материалом; пробудить интерес к изучаемому материалу; помочь учащимся в определении направления в изучении темы. Задачи второй фазы: помочь активно воспринять изучаемый материал и соотнести старые знания с новыми. Задачи этапа рефлексии призваны помочь учащимся самостоятельно обобщить изученный материал и самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала.

Критическое мышление имеет свои уровни сформированности: начальный, средний и высокий.

Выпускник высшего учебного заведения должен обладать высоким уровнем сформированности критического мышления. Основная роль в его формировании принадлежит педагогам. Критическое мышление не является побочным эффектом обычного обучения, но оно формируется постепенно и систематически.

Аспект «Домашнее чтение» дает возможность для формирования и развития критического мышления. Так, применимо непосредственно к данному аспекту преподаватель может использовать следующие формы работы средства:

- анализ текстов;
- сопоставление альтернативных точек зрения;
- коллективное обсуждение;
- виды парной и групповой работы;
- дискуссии;
- дебаты.

Преподаватель может использовать следующие приемы:

- таблица «тонких» и «толстых» вопросов;
- кластеры;
- фишбон;
- «дерево предсказаний»;
- прием составления глоссария;
- синквейн и др.

Материал домашнего чтения предоставляет большой выбор в использовании различных приемов, а также дает навыки работы в группах и непосредственно развитие навыков говорения на иностранном языке. Начиная с внедрения простых приемов, преподаватель постепенно вводит более сложные формы работы, требующие высокого уровня сформированности критического мышления. Высокий уровень владения последним – это способность познания и выдвижения собственных теорий, гипотез; поиск наиболее рациональных способов решения задач, проблем; выявление своих ошибок и умение их корректировать; умение аргументировать свои решения; умение работать в команде, проявлять терпимость к чужому мнению; способность воспринимать критику и объективно на нее реагировать; занимать активную гражданскую позицию.

ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ СТИЛЕЙ УЧЕНИЯ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Демидова О. В., Национальный институт образования

В последнее время появилось большое количество работ, которые посвящены выявлению межкультурных различий между стилями учения в европейских, американских и азиатских странах, что можно объяснить процессами глобализации современного общества. Данная работа посвящена рассмотрению научного и практического потенциала концепции стилей учения.

Что такое стили учения?

Термин «стиль учения» используется для обозначения *индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации*, которые использует учащийся *в учебной ситуации*. К характеристикам стилей учения относят *устойчивость* и относительную *стабильность* в проявлениях; стили учения являются *предпочтениями*, к которым субъект произвольно или непроизвольно прибегает.

На сегодняшний момент существует множество типологий стилей учения (более 70), среди них существуют биполярные (индивидуальный-групповой, глобальный-аналитичный стиль учения) и униполярные модели (например,

Jackson выделяет 4 стиля учения: инициатор (*initiator*), аргументатор (*reasoner*), аналитик (*analyst*) и исполнитель (*implementer*), каждый из которых имеет свой набор характеристик и не противопоставляется друг другу).

Какова проблематика исследований, посвященных стилям учения в межкультурном контексте?

Кросс-культурные исследования традиционно имеют важную теоретическую значимость для понимания различных аспектов учения и обучения. Однако в настоящее время исследования по *сравнению стилей учения в различных культурах* важны для решения практических вопросов, которые возникают в мультикультурном обществе и связаны с образованием.

Современные исследования направлены на выявление культурных различий в стилях учения с использованием типологий различных авторов (*Kolb, Reid, Entwistle, Dunn* и др.). Полученные данные позволяют адаптировать методы обучения к стилевым предпочтениям учащихся.

Существуют также работы по исследованию возможностей адаптации уже существующих *учебных программ*, которые учитывают стиль учения, для учащихся, принадлежащих к другой культуре. Данное направление может являться актуальным для отечественного образовательного контекста в связи с потребностью адаптации зарубежного опыта.

В научной литературе обсуждаются *возможности адаптации опросников по диагностике стилей учения в различных культурах*. Большинство стилей учения определяются с помощью опросников самоотчета. Ситуация такова, что для многих опросников по диагностике стилей учения характерны сложности с установлением надежности и валидности методик (подробный анализ психометрических характеристик ведущих опросников можно найти в работе «*Learning Styles And Pedagogy In Post-16 Learning*», написанной коллективом британских ученых под руководством *F. Coffield*, <http://www.LSRC.ac.uk/>).

Отмечаются сложности с адаптацией некоторых опросников для различных культур — недостаточная валидность переводного опросника (*M. Jane*), кросс-культурные особенности заполнения опросника, в котором используется шкала предпочтений (так японские учащиеся имеют склонность давать нейтральные ответы, корейские — положительные (*J. Reid*)).

Как преподаватели и студенты могут использовать концепцию стилей учения?

На наш взгляд, концепция стилей учения может широко использоваться при обучении в вузе, в том числе и на занятиях по иностранному языку. Для преподавателей знание стиля учения студентов, принадлежащих к различным культурам, поможет *индивидуализировать* процесс обучения, подобрать *оптимальные методы* преподавания. Для студентов — это прежде всего средство *улучшения навыков собственного учения и помощь при адаптации* в новой образовательной среде.

Облегчение процесса адаптации студентов (а также и преподавателей) к образовательной среде, которая принадлежит к другой культуре, в настоящее время является одной наиболее важных вопросов современного образования. Это связано с увеличением академической мобильности студентов и преподавателей, т. е. все большее число людей будут учиться и учить в культурной среде, которая отличается от их собственной. Знание

собственного стиля учения, а также культурных особенностей принимающей стороны поможет субъектам образовательного процесса получить максимально эффективный образовательный опыт.

В качестве примера проекта, направленного на реализацию этой задачи, можно привести европейско-индийский проект «*EU – India Economic Cross Cultural Programme*», в рамках которого создана база данных «*Cross-Cultural Learning Styles Database*» (<http://crm.styriatec.com/CCLS>). На сайте проекта можно найти разнообразные советы, в том числе относительно межкультурных различий у студентов разных стран (Германия, Австрия и Индия) в подходах к учению, мотивации, отношениям к срокам завершения работы, ожиданий преподавателей относительно студентов и т. д.

На наш взгляд, проведение исследований по стилям учения, адаптация опросников и практическое применение в образовательной практике является актуальной задачей для отечественного образования.

О РОЛИ ФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Долидович О. В., Белорусский государственный университет

В условиях, когда обучение происходит вне страны изучаемого языка и при отсутствии общения с носителем языка, одним из эффективных способов обучения межкультурной коммуникации является использование на занятиях аутентичных видеофильмов. Они иллюстрируют широкий спектр ситуаций общения, вызывают живой отклик и помогают почувствовать себя комфортно в случае реального общения. Фильмы насыщены информацией о стране изучаемого языка и национально-культурном образе носителей языка, содержат языковой материал, а также наглядно информируют студентов о межкультурных сходствах и различиях. Студент на интуитивном уровне впитывает механизмы, подтексты, намеки, поведенческие схемы, — все то, что подразумевается, но порой не формулируется на сознательном уровне даже самими носителями языка.

Фильмы помогают создать в аудитории атмосферу иноязычного общения и являются стимулом для эффективной коммуникативной деятельности и дискуссий.

Нельзя также не учитывать роль образовательных фильмов, содержащих как культурологическую информацию, так и информацию, необходимую для изучения иностранного языка как языка специальности.

В процессе работы с художественными и образовательными фильмами происходят активизация информационной деятельности, формирование сознания и мышления посредством иностранного языка, развитие познавательной активности, обучение осмысленному восприятию иностранной речи на слух, формирование навыков аудирования и говорения.

Форма занятий, их соотношение и последовательность определяются конкретными задачами учебного процесса. Однако обучение только с помощью художественного фильма еще не может обеспечить овладение ком-

муникативными навыками. Необходим этап ознакомления и тренировки языкового материала. Без такой предварительной работы трудно понять «живую» речь с экрана.

Работа с видеофильмом включает в себя три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

На каждом этапе осуществляется взаимосвязанное обучение аудированию и говорению, для чего на всех трех этапах используются как тренировочные, так и коммуникативные упражнения.

Преддемонстрационный этап

Основная цель преддемонстрационного этапа — снятие лингвистических трудностей. Он включает в себя предварительный анализ непривычных для студентов разговорных формул, формирование социально-психологического фона и содержательных ориентиров для дальнейшего восприятия формы и содержания кинофильма. На этой стадии предлагается познакомить студентов с особенностями устной речи, создающими определенные трудности восприятия ее на слух (например, спонтанность высказываний, эмоциональность, небрежность, деформация слов).

Демонстрационный этап

Цель этапа — обучение аудированию и самоконтроль понимания. Задания, осуществляемые во время просмотра, направляют и проверяют понимание, расширяют диапазон соответствующих стратегий понимания. Используемые виды стратегий зависят от целей, которые ставятся при аудировании, например, какой вид понимания требуется: понимание общего содержания, понимание деталей или выяснение идеи через контекст. Задания, направленные на понимание общего содержания эпизода, даются либо в виде вопросов либо студентам предлагается озаглавить эпизод, выбрав один из имеющихся вариантов.

Последемонстрационный этап

Цель этапа: в аудитории — контроль понимания и развития навыков говорения; самостоятельно — закрепление пройденного и формирование продуктивных фонетических навыков.

Задания, выполняемые после просмотра, позволяют обучаемым реагировать на увиденное, оценивая его содержание и соотнося его с собственным опытом. Просмотр эпизода задает исходную базу и предоставляет материал для использования в интерактивных видах деятельности — ролевом воспроизведении текста (диалогах), инсценировке показанных в фильме ситуаций общения, а также самостоятельном моделировании ситуаций (спонтанных ролевых играх), интегрируя свои умения в процесс создания собственного текста.

Диалоги используются для закрепления языковых структур в ситуативном контексте. Они нацелены на развитие способности их использования и интерпретации в различных социальных контекстах, умения выбирать конкретные языковые формы в зависимости от взаимоотношения между партнерами, места коммуникации и т. п., направлены на развитие социолингвистической компетенции.

Работа с видеофильмами по методике интенсивного обучения иностранному языку позволяет целенаправленно формировать познавательную, информационную, речевую, коммуникативную деятельность, а также име-

ет большой обучающий потенциал, развивая у студентов все аспекты коммуникативной компетенции, позволяя организовать обучение в привлекательной форме и способствуя созданию особой творческой атмосферы на занятиях.

ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Зеленовская А. В., Белорусский государственный университет

На сегодняшний день произошло переосмысление существовавших до этого времени подходов к преподаванию иностранного языка. Все больше внимания уделяется культуре, традициям и обычаям, существующим в стране изучаемого языка, т. е. формированию у студентов межкультурной компетенции. Цель такого обучения заключается, прежде всего, в том, чтобы стимулировать восприятие мира в многообразии языков и культур; содействовать выработке толерантного отношения к иным культурным ценностям; формировать способность к взаимодействию и совместной работе с представителями «инокультуры» в условиях глобального общества.

Неоценимую помощь в процессе формирования межкультурной 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.

Говоря о конкретных возможностях использования сети Интернет в обучении иностранному языку с целью формирования межкультурной компетенции, следует выделить наиболее эффективные из них.

Организация различных проектов с использованием возможностей компьютерных телекоммуникаций, направленных на поиск и обработку информации по актуальным темам.

Участие в телекоммуникационных международных проектах, в результате чего происходит повышение уровня владения языком, развитие общего кругозора, получение специальных, необходимых для выполнения конкретного проекта знаний.

Переписка по электронной почте со сверстниками — носителями языка или с жителями других стран, изучающих этот иностранный язык.

Участие в текстовых и голосовых чатах, представляющее собой реальную возможность непосредственного обмена мнениями в режиме *on-line* со сверстниками из других стран.

Получение оперативной достоверной информации по разным темам из аутентичных источников.

Как показывает практика, в наших условиях наиболее целесообразна организация исследовательских проектов. Они проводятся в большинстве случаев без участия зарубежных партнеров, однако способствуют в значительной мере формированию межкультурной компетенции, так как направлены в первую очередь на поиск, переосмысление актуальной информации о стране изучаемого языка. Работа над таким проектом осуществляется следующим образом:

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта.
3. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.
4. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации (Интернет), создание собственной системы хранения информации.
5. Работа в группах. Регулярные встречи, во время которых студенты обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
6. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
7. Подготовка презентации проекта (в форме презентаций, плакатов, докладов, коллажей, выставки, видеофильма, театрального представления, Web-странички и т. д.)
8. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).
9. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных студентов в организации проекта, работы преподавателя и т. д.

В ходе работы над проектом с использованием возможностей компьютерных телекоммуникаций студенты получают большое количество страноведческой информации, знакомятся с национальными и культурными особенностями страны изучаемого языка. Помимо этого они усваивают очень важные понятия, вырабатывают неопределимые для межкультурного общения навыки: умение видеть культурные различия, осознавать необходимость плюрализма, умение понимать другие — возможно, необычные для нас точки зрения и мнения, уважение других людей и других культур.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Жмудиков М. С., Белорусский государственный университет

На сегодняшний день Республика Беларусь занимает 24-ю позицию в общем рейтинге стран по проникновению Интернета, являясь лидером среди всех стран СНГ. Такое положение не может не являться результа-

том широкой информатизации населения, высоким уровнем образования и развитой мотивацией к получению новых знаний.

Ориентация государства на использование инновационных технологий во всех сферах жизни в первую очередь направлена на повышение качества производства, а также выход на принципиально новый уровень предоставления услуг.

Учебный процесс неразрывно связан с инновационными технологиями, без которых на сегодняшний день не обходится ни одно учебное заведение. Инновационные технологии вкупе с современными информационными каналами способны предоставлять практически неограниченные возможности для планирования, формирования и осуществления учебно-познавательной деятельности. Если еще буквально десять лет назад оснащение техническими средствами обучения являлось первоочередной задачей, которую необходимо было решить как на локальном уровне, т. е. руководителям учебных заведений, так и на высшем уровне путем принятия соответствующих постановлений, то сегодня техническое оснащение учебных заведений соответствует принятым нормам, обеспечивающим качественно новое направление в учебном процессе.

Технические средства обучения (ТСО) при рациональном использовании улучшают условия труда как учителя, так и учеников, при этом их ценность тем выше, чем в больших пределах они позволяют целенаправленно трансформировать учебное пространство и время. Применение ТСО интенсифицирует передачу информации, значительно расширяет иллюстративный материал, создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся, усиливает эмоциональный фон обучения, формирует учебную мотивацию у обучаемых, индивидуализирует и дифференцирует процесс обучения. Однако, для того чтобы современные ТСО были непосредственно включены в учебно-образовательный процесс, необходимо в первую очередь создать условия, при которых использование персонального компьютера, проектора, теле-, видео-, аудиотехники способствовало повышению эффективности учебного процесса. Поэтому **первичными условиями** эффективного использования ТСО на учебных занятиях являются: **доступность ТСО; время**, отводимое на использование ТСО, а также **классы**, где непосредственно используются ТСО. Тот факт, что большинство учебных заведений достаточно хорошо укомплектованы различного рода техническими средствами обучения еще далеко не свидетельствует о том, что они активно используются учителями и преподавателями на занятиях. Боязнь технической сложности аппаратуры и возможных затруднений, возникающих при ее неисправности, является сильнейшим психологическим барьером для широкого использования ТСО. С другой стороны, не всегда представляется возможным организовать учебный процесс с использованием ТСО даже на эпизодическом уровне в силу различного рода причин, связанных с организацией учебного времени, жесткого планирования, а также с необходимыми классами и аудиториями, где представляется возможным организовать и контролировать процесс обучения с помощью ТСО.

Вместе с тем, первичные условия являются лишь отправной точкой для непосредственной организации обучения с помощью ТСО. Для того чтобы использование технических средств обучения стало оправданным

шагом к достижению индивидуализации и дифференциации учебного процесса, необходимо выделить **вторичные условия** наибольшей эффективности применения ТСО в учебно-познавательной деятельности. Такие условия зависят прежде всего от участников учебного процесса, а также от предоставляемого материала объекту обучения, т. е. учащимся.

Требования к участникам учебного процесса

1. Компетентность инициатора учебного процесса: абсолютное владение учебным материалом, умение его преподавать учащимся, умение работать со всеми ТСО как в отдельности, так и комбинируя их.

2. Мотивация учащихся. Учащиеся должны быть сами заинтересованы в получении знаний через современные технические средства обучения.

Требования к учебному материалу (на примере обучения иностранному языку.

1. Аутентичность подаваемого материала. Данное требование крайне важно на занятиях обучения иностранным языкам, так как основываясь на «подлинности» и «оригинальности», можно достичь высокого уровня владения иноязычной речью.

2. Актуальность. Когда подаваемый материал актуален, он интересен большему числу учащихся, нежели тот, который подается в течение длительного промежутка времени безотносительно к настоящему моменту.

3. Объективность. Объективность материала дает учащимся возможность получить основные факты и детали для дальнейшей работы с ними. Вместе с тем, для достижения успешных результатов в процессе обучения иностранному языку необходимо варьировать подачу объективного и субъективного материала.

4. Формат представления представления материала. Является достаточно важным требованием эффективности учебного процесса, так как в значительной мере определяет мотивацию учащихся. Умение преподавателя предоставлять материал в различных форматах дает возможность учащимся более эффективно воспринимать и запоминать полученные знания.

Интерактивные технологии активно входят в нашу жизнь, помогая каждому человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал и стать более успешным в учебе и работе. Использование технических средств обучения в учебном процессе должно быть направлено на повышение качества подготовки специалистов, усиление роли самостоятельной работы, оптимизацию контроля учебных достижений студентов.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО «ПОРТФЕЛЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Кривко И. В., Белорусский государственный университет

Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности. В частности, европейский языковой «портфель», который был разработан под эгидой

Совета Европы и пилотировался в европейских странах, в том числе в России, с 1998 г., представляет собой документ, в котором учащимся может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения. По замыслу разработчиков, европейский языковой «портфель» не только способствует академической и социальной мобильности в Европе, но также обеспечивает преемственность содержания языкового образования в разных образовательных учреждениях на разных этапах обучения. Помимо этого, внедрение языкового «портфеля» позволяет переориентировать учебный процесс с преподавателя на обучаемого, который в полной мере осознает ответственность за результаты собственной деятельности. Это постепенно формирует у него навыки самостоятельного, автономного от учителя, овладения языковыми и речевыми умениями, навыки прогнозирования и оценивания собственной деятельности.

Языковой «портфель» содержит лингвистический компонент (знание фонетических, лексических, грамматических и стилистических закономерностей изучаемого языка), социокультурный компонент (страноведческие реалии, национальные традиции, ритуалы, обычаи, принятые образцы и формы речевого общения), прагматический компонент (прагматические параметры высказывания, т. е. адаптация к предмету ситуации, типу адресата, условиям ситуации). Языковой «портфель» функционален по многим параметрам, прежде всего, как фактор, стимулирующий автономное непрерывное изучение языков и способствующий развитию многоязычия.

Технология использования системы уровней владения языками, заложенной в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» («*Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*»), предполагает повышение статуса учащегося в образовательном процессе, осознание им личной ответственности за результаты обучения (автономности обучаемого), рост мотивации при изучении языка и культуры. Эта технология имеет инновационный характер. Обучаемым интересно определить и оценить свой качественный уровень владения иностранным языком, преподавателям — выявить все новые уровни владения языком и давать им качественную оценку. Одновременно, уровневая структура портфолио (уровни языковых компетенций «А», «В», «С» с последующим ветвлением) делает возможным уровневое конструирование учебной деятельности. Кроме того, «портфель» как лингводидактический феномен дает возможность простого и обозримого структурирования процесса иноязычной подготовки и регулярной фиксации полученных результатов на документальном уровне.

Языковой «портфель» состоит из трех частей — языкового паспорта, языковой биографии и языкового досье.

В паспорте учащийся в краткой форме отражает свою коммуникативную и некоммуникативную компетенции. Речь идет обо всех неродных изучаемых им языках, экзаменах и результатах, межкультурных контактах.

В языковой биографии содержатся дескрипторы, т. е. параметры, по которым уточняется и оценивается (как пользователем, так и учителем) уровень владения учащимся иностранным языком. Учащийся определяет

свой уровень владения изучаемым языком по таблице самооценки. Он внимательно осваивает описание коммуникативных умений в листах самооценки, затем отмечает те коммуникативные умения, которыми он, по его мнению, уже овладел, и те, которыми ему предстоит овладеть. Преподаватель помогает учащемуся увидеть свои достижения и недостатки и наметить путь устранения последних.

В досье учащийся собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении языками. Это могут быть работы, выполненные им самостоятельно (контрольные работы, тесты, сочинения и т. п.), дома, во внеурочной деятельности (проекты, рефераты, доклады, дипломы, сертификаты, свидетельства), подтверждающие достижения пользователя портфеля в изучении языка. Отбор может проводиться в течение одного года или одного семестра на протяжении всех лет обучения. «Портфель» или отдельные работы предваряются комментарием учащегося о том, почему он считает необходимым отобрать именно эти работы. Если это сложно, то все свои рассуждения он делает на родном языке. Каждая работа также сопровождается кратким комментарием учащегося: что у него в этой работе получилось, а что — нет; согласен ли он с оценкой преподавателя и какие выводы может сделать из результатов этой работы. Разумеется, такая работа предусматривает аргументированное корректирование ошибок. Главное — самооценка учащегося в виде рассуждения, аргументации, обоснования. Периодически по истечении намеченного отрезка времени, отводимого на досье, учащийся выставляет свой «портфель» на презентацию, например в группе. Таким образом, учащийся показывает свои продвижения, доказывает, что его самооценка совпадает или не совпадает с оценкой преподавателя, родителей, группы экспертов (из числа учащихся). Желательно также, чтобы защита «портфеля» велась на иностранном языке.

Таким образом, концепция языкового «портфеля» дает возможность расширить рамки учебного процесса за счет включения в систему оценки достижений учащихся в аутентичном межкультурном непосредственном и опосредованном обучении.

Структура европейского языкового «портфеля» (языковая биография, языковой европаспорт и языковое досье) предоставляет широкие возможности для планирования, мониторинга и оценки языковых компетенций, а также способствует развитию навыков рефлексии в связи с наличием листов самооценки с дескрипторами по различным аспектам речевой деятельности, которые позволяют учащимся реально оценивать свое языковое поведение. Задача преподавателя состоит в четком планировании процедур мониторинга и оценки, а также в корректировке уровней самооценки обучающихся, которая может быть как завышенной, так и заниженной.

В целом для успешности планирования работы по технологии европейского языкового «портфеля», необходимо учитывать роль следующих значимых факторов:

- учет предварительных знаний и навыков обучающихся языку (результаты тестирования по иностранному языку);
- планирование уровней формирования профессионально-языковых компетенций, заданных ситуациями реального профессионального общения;

— соотнесение общеязыковых и профессионально-языковых дескрипторов с квалификационными рамками (или с другими европейскими стандартами, широко востребованными в условиях глобализации (например, стандарт *EUROPASS* 2005);

— проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся языку в зависимости от способностей и потребностей личности.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Лапунова О. В., Белорусский государственный университет

На современном этапе использование технических средств является необходимым в процессе обучения иностранным языкам. Использование аудиовизуальных и аудитивных источников информации способствует не только развитию навыков и умений устной речи, но и формированию языковой компетенции как элемента интеркультурного образования обучающихся.

Просмотр телевизионных репортажей на материале изучаемого иностранного языка широко используется в практике преподавания, поскольку устная речь — речь радио и телевидения — являясь аутентичной, способствует развитию навыков и умений понимания иноязычной речи на слух.

В курсе преподавания иностранных языков широко используется и письменная речь, скажем газетные статьи. Однако, газетная речь лишена целостного контекста, так как для нее нехарактерны темп, интонация, ударение, ритм.

Просмотр телевизионных репортажей на иностранном языке может иметь целью и расширение кругозора обучающихся, получение ими знаний, касающихся культурной, политической и других сфер жизни в стране изучаемого языка. Телевизионный репортаж на иностранном языке служит своего рода «проводником» в страну изучаемого языка.

Репортажи, транслируемые с места события, могут быть использованы преподавателем для обучения элементам разговорной повседневной речи, так как они являются своего рода публичными выступлениями, характеризующимися всеми присущими для разговорного стиля экспрессивно-эмоциональными средствами отклонения от литературной нормы (тавтология, употребление, паронимов, неудачный порядок слов, нарушение норм управления, многословие), а также нелексическими средствами (неравномерность темпа речи, нерегулярное распределение ударений, хаотичность пауз).

Студийные репортажи могут быть использованы при обучении нормам возвышенной речи официальных докладов и выступлений. В данном случае публичная речь сближается по отбору лексики и нормативности с книжными стилями (научным и официально-деловым). Такой тип телерепортажа характеризуется наличием принятых в литературном языке норм словоупотребления, синтаксиса, лексической сочетаемости слов, что характерно для письменной речи.

Просмотр телевизионных репортажей на материале иностранного языка развивает у обучаемых умение критического осмысления воспринятой информации и формирование собственной точки зрения по проблеме, освещаемой в том или ином телевизионном репортаже.

Воздействующий характер новостного дискурса требует максимального использования экспрессивных языковых средств. Экспрессивность может достигаться не только за счет широкого использования языковых средств всех уровней и их определенного взаимодействия, но и с помощью различных комбинаторно-конструктивных средств.

«Переступив границу» между языковой нормой и ее нарушением в новостном дискурсе, создатели телерепортажа в зависимости от реализации той или иной коммуникативной цели перерабатывают информацию, посягая на нормы языка, пересматривая парадигматические и синтагматические связи слов. Вытесняя на периферию речевые клише, стереотипные речевые модели, прочно связывающие имя/факт с однозначной социальной оценкой, телерепортаж в поисках выразительных средств, отражающих реалии времени, находит их в особой композиции того материала, который «подбрасывает» ему речевая практика.

При планировании практического занятия со студентами преподаватель должен учитывать фактор новизны и общественной значимости телевизионного репортажа, чтобы студентам была интересна тематика выбранного им информационного сообщения. Для того чтобы студенты могли оценить суть и значение того или иного факта, раскрыть его место в истории современности, педагогическая практика предполагает подкрепление его другими, новыми и известными, что подчеркивает важность и актуальность информации; дополнение экономическими, техническими, историческими и географическими данными с целью более глубокого осмысления факта; сопоставление с фактами из той же или близкой сферы для разъяснения новизны события, показа его последствий и результатов; изложение мнений видных деятелей и специалистов. Такой подход позволяет помочь обучаемым выделить объективный смысл, высветить стоящее за фактом явление, повысить познавательную и воспитательную ценность материала.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Лавникевич Н. С., Белорусский государственный университет

Приступать к изучению новой дисциплины рекомендуется с ознакомления с общим содержанием обучающей литературы. Панорамное, или комплексное, представление о предмете исключительно важно для его дальнейшего системного анализа и освоения.

Программа по иностранным языкам в неязыковом вузе предусматривает ограниченное количество часов, что вынуждает использовать приемы интенсивной методики обучения.

Это приемы, базирующиеся на принципах интенсивного обучения: во-первых, организация деятельности обучающихся, их участие в процессе

освоения нового материала, подаваемого преподавателем; во-вторых, поскольку на уроке дается достаточно объемный материал, следует также организовать его запоминание.

Быстрый прогресс в освоении и усвоении системы языка значительно повышает интерес обучающихся к процессу обучения, приносит удовлетворение и дает уверенность в своих возможностях усвоения учебного материала.

Многолетняя практика показывает, что если студентам предложить, например, сначала ознакомиться с общей картиной системы спряжения глаголов французского языка, которая может быть отражена в двух таблицах, предлагаемых ниже, а затем отработать каждый глагол первой таблицы, постоянно расширяя их дистрибуцию, параллельно или последовательно перейти к глаголам второй таблицы, то усвоение происходит достаточно быстро, легко и оказывается прочным. Такой же эффект дает подача материала, связанного с системой времен глаголов.

Passé composé и *Futur simple* связаны этимологически: если в первом глагол *avoir* является вспомогательным, то во втором он представлен в виде окончаний, присоединяемых к инфинитиву. Демонстрация этимологического происхождения этих времен вызывает интерес у обучающихся и значительно облегчает запоминание их образования.

Предлагаемая ниже таблица, показывающая закономерность образования сложных времен французского языка, помогает обучающимся легче усвоить это грамматическое явление.

<i>Présent</i>		<i>Passé composé</i>
<i>Imparfait</i>	<i>avoir / être + participe</i>	<i>Plus-que-parfait</i>
<i>Futur simple</i>		<i>Futur antérieur</i>
<i>Conditionnel présent</i>		<i>Conditionnel passé</i>
<i>Subjonctif présent</i>		<i>Subjonctif passé</i>

Для более доступного понимания соотношения времен индикатива можно использовать так называемую «ось времен», что дает возможность не только умозрительно, но и наглядно воспринять эту простую грамматическую тему.

Система местоимений, как правило, вызывает определенные трудности при работе над ними. В этом случае помогает обзорное воспроизведение употребления местоимений: обучающимся предлагается «пропустить» через все местоимения два существительных — одушевленное и неодушевленное. Такое комплексное обозрение успешно способствует четкому представлению об употреблении каждого вида местоимений и места всей системы в языке.

Творческие упражнения с использованием карточек, коллажей, таблиц, рисунков, восполняющих зрительную опору, отсутствующую в учебниках, способствуют оптимальной организации запоминания и усвоения обучающимися учебного материала.

Грамматический материал французского языка поддается распределению по логически обоснованным комплексам, что, как показывает практика, дает возможность более доступно и более эффективно преподавать, а студентам усвоить грамматическую систему языка.

Таблица 1

AVOIR	ALLER	ETRE	FAIRE	DIRE
J'ai	Je vais	Je suis	Je fais	Je dis
Tu as	Tu vas	Tu es	Tu fais	Tu dis
Il Elle a On	Il Elle va On	Il Elle est On	Il Elle fait On	Il Elle dit On
Nous avons	Nous allons	Nous sommes	Nous faisons	Nous disons
Vous avez	Vous allez	Vous êtes	Vous faites	Vous dites
Ils Elles ont	Ils Elles vont	Ils Elles sont	Ils Elles font	Ils Elles disent

Таблица 2

	I смп. -er	II смп. -ir	III смп. -endre, -ondre	-aitre	-ir
	Donner	Choisir	Répondre	Connaître	Partir
Je	donne	choisis	réponds	connais	pars
Tu	donnes	choisis	réponds	connais	pars
Il	donne	choisis	répond	connaît	part
Nous	donnons	choisissons	répondons	connaissons	partons
Vous	donnez	choisissez	répondez	connaissez	partez
Ils	donnent	coisissent	répondent	connaissent	partent
NB!	<i>ouvrir offrir souffrir cueillir</i>	pl. -iss-	il met	je peux je veux tu peux tu veux il peut il veut	

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (использование Интернет-ресурсов)

Лаврущик В. Н., Полесский государственный университет

Социально-политические и экономические факторы определяют социальный заказ общества по отношению к уровню и качеству владения его гражданами иностранным языком. Социальный заказ выражается в приоритетах в выборе иностранного языка и в потребности общества в людях, владеющих иностранным языком.

В последние годы отмечается широкое внедрение новых информационных технологий в педагогический процесс, эффективность применения которых при обучении иностранному языку уже не подлежит сомнению. Речь идет не только о новых технических средствах, но и о новых формах и методах преподавания, новых подходах к процессу обучения.

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Прежде всего, важно определить, для каких целей мы собираемся использовать возможности и ресурсы Интернета. Например:

- для включения материалов сети в содержание урока (интегрировать их в программу обучения);
- для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом;
- для самостоятельного изучения второго иностранного языка, ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках;
- для систематического изучения определенного курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя.

Все эти задачи объединены единой целью обучения — формированием коммуникативной компетенции.

При анализе возможных способов использования ресурсов и услуг сети на уроках иностранного языка мы будем рассчитывать на возможность Интернета обеспечивать нас текстовой, графической и звуковой информацией.

Перечислим эти возможности:

- преподаватель может до начала урока подобрать те или иные аутентичные материалы для чтения по изучаемой теме;
- провести устное обсуждение полученных по электронной почте писем партнеров по проекту;
- использовать, хотя бы фрагментарно, художественные произведения авторов страны изучаемого языка, полученные в виртуальных библиотеках;
- использовать материалы электронных грамматических справочников, предлагаемых в них упражнений, а также лексических справочников и словарей, справочников страноведческого характера.

Таким образом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс (при условии соответствующей дидактической интерпретации), более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из учащихся материалов сети;
- пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка;
- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка и т. д.

Основываясь на практических результатах использования Интернета в качестве положительных сторон при его использовании можно отметить следующее:

у *обучаемых* появился больший интерес к изучению предмета вследствие следующих моментов:

- интересные и разнообразные формы работы с компьютером повышают мотивацию;

- организация ситуаций общения на уроке формирует легкость в общении и реализует ведущую возрастную мотивацию — общение.

- большие возможности наглядного предъявления языкового материала способствуют лучшему его усвоению;

- у *преподавателя* появляется возможность:

- профессионального роста при освоении новых подходов;

- получать удовлетворение от работы, где результат виден после каждого урока.

В связи с вышеизложенным хотелось бы надеяться, что работа с сетью Интернет как средством обучения иностранным языкам и средством активизации познавательной деятельности учащихся войдет в повседневную практику преподавания во всех учебных заведениях.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Литвиненко О. Л., Белорусский государственный университет

Все возрастающий поток информации требует внедрения новых методов обучения, которые позволяют за достаточно короткий срок передавать больший объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения студентами изучаемого материала и закрепления его на практике. Это можно достичь на основе внедрения в учебный процесс интерактивных технологий обучения и создания психологически комфортной среды. В методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от традиционного коммуникативного подхода к интерактивному. Одни авторы отождествляют его с коммуникативным подходом, считая, что интерактивная модель овладения языком предполагает обучение во время и в процессе участия в языковых актах. Ведь английское слово «*interact*» означает находиться во взаимодействии, действовать друг на друга (обучение через участие, взаимодействие в составе меняющихся групп). Другие определяют интерактивный подход как модифицированный прямой метод, включающий ряд других методов. Несмотря на отмеченные различия, интерактивное обучение предполагает взаимодействие студентов и педагога как неразрывных субъектов учебного процесса, т. е. коллективное со-обучение (обучение в сотрудничестве). Педагогу отводится роль организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы студентов. При этом интерактивная методика обращена к опыту студента, умению общения друг с другом с учетом взаимного уважения, но под общим руководством со стороны педагога при проведении занятия.

По оценкам экспертов, в современных условиях только для 10 % обучающихся приемлемы методы, используемые в традиционной школе, остальные 90 % учащихся способны учиться, но не с книгой в руках. Для последних интерактивное обучение — самый прогрессивный метод. О его эффективности говорят результаты исследования Национального тренингового центра (США, штат Мэриленд): интерактивные методы обеспечивают по сравнению с традиционными методами обучения наибольший процент усвоения материала.

Целью интерактивной методики является не простая передача информации, а привитие навыков самостоятельного нахождения ответов и обучения через взаимодействие. В результате можно учиться интенсивнее и более осознанно усваивать материал. Но при этом основной упор должен быть сделан на взаимодействие студентов друг с другом. Для этого существует множество приемов, которые способствуют организации взаимодействия в группе: сходства/различия; ранжирование; поиск соответствий; рейтинг; классификация; обобщение; верно/неверно; правильно или требует изменений; преимущества и недостатки; выявление последствий; как вы думаете?; ролевая игра; мозговой штурм; дебаты.

Процесс интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе многосторонней коммуникации возможен, с одной стороны, при условии овладения ими навыками межличностного общения: умение слушать себя и других, воспроизводить сказанное, разяснять, не бояться задавать вопросы и делать ошибки, а другой — при использовании принципов соревнования и соучастия в учебном процессе. В числе основных методических принципов интерактивного подхода к обучению иностранным языкам можно выделить следующие:

- взаимное общение на иностранном языке с целью принятия и продуцирования аутентичной информации, одинаково интересной для всех участников, в ситуации, важной для всех;

- совместная деятельность, характеризующаяся взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста;

- изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения;

- рефлексивность обучения, сознательное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов со стороны как преподавателя, так и студентов.

Изменения в деятельности на занятии, вызванные использованием методов интерактивного обучения, требуют от студента «вхождения в неизвестность»: в его жизненном опыте не представлены ни новые правила деятельности, ни алгоритмы действий, не определен его новый статус. Однако необходимо стремиться к разносторонней деятельности каждого студента. Общение на уровне равно партнерских отношений способствует взаимообмену знаниями, умениями и навыками при самостоятельном решении простейших коммуникативно-познавательных задач. В силу того, что общение студентов внутри группы и групп между собой осуществляется по мере возможности на иностранном языке (использование реплик на родном языке допускается при выполнении грамматического задания

на этапе формирования навыка, а также при проверке домашнего задания), на подготовительной стадии необходимо не только ознакомить студентов с этапами работы в малых группах сотрудничества и ее спецификой, но и подготовить их собственно к взаимодействию на иностранном языке, ознакомить с особенностями речевого общения.

В то же время использование интерактивных методов обучения в процессе преподавания иностранных языков при всей их важности и эффективности не означает отказа от хорошо проверенных на практике традиционных методов обучения. Для обучения важны все виды методов с учетом специфики группы, преподавательского мастерства и условий обучения.

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Лобач Л. Н., Международный институт трудовых и социальных отношений

«Иностранному языку нельзя научить. Ему можно только научиться!» — так гласит один из девизов лично-ориентированного подхода, который реализуется в практике преподавания иностранного языка. Базовыми положениями данного подхода являются направленность на развитие личности обучаемого как активного субъекта учебной деятельности; повышение роли самостоятельной работы, контроля и самоконтроля за ходом и результатом овладения иностранным языком.

В этой связи актуальной становится проблема изучения и использования инновационных технологий, особенно на профильном уровне обучения иностранному языку. Хочется привлечь внимание к использованию новой — модульной технологии, которая направлена на развитие и воспитание способности и готовности обучаемых к самостоятельному изучению иностранного языка. Термин «модуль» восходит к латинскому слову *modulus* — «мера» и широко применим в ряде наук. Мы знаем о летающих космических модулях, о модуле системы логарифмов в математике, о модуле как единице меры в архитектуре и др. С конца восьмидесятых годов прошлого столетия ведутся педагогические исследования по использованию модульности в обучении (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Н. А. Морозова, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, П. А. Юцявичене и др.). Под модулем в педагогике понимают целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им.

Таким образом, модуль при обучении иностранному языку трактуется двояко: как блок информации, подлежащий самостоятельному усвоению, и как особая процедура, обеспечивающая овладение оптимальным способом изучаемым материалом. Такая процедура называется модульной технологией, специфика которой заключается в том, что обучаемый с большей долей самостоятельности, чем в традиционном обучении, достигает конкретные цели:

— цель усвоения модуля (где конкретно пригодится изучаемый материал?);

- сам учебный материал (где он находится или где его найти?);
- основные способы его усвоения (что выучить? какую серию тестов выполнить? какое проектное или практическое задание подготовить? и др.);
- виды самоконтроля (как проверить себя по ключу?);
- формы итогового контроля (в какой форме и каким по содержанию будет итоговый тест?).

При использовании модульной технологии обучения обучаемый поставлен в условия, когда он сам должен добывать знания с помощью предоставленной ему информации, формировать навыки оперирования учебным материалом, используя данные ему инструкции. Такие инструкции образно называют «путеводителем», который, как лоцман, ведет обучаемых по морю информации, указывая наиболее эффективный маршрут. С помощью «путеводителя» преподаватель управляет учебной деятельностью обучаемых, постоянно поощряет и мотивирует их самостоятельную работу.

Реализация модульной технологии предусматривает три цикла:

- первичного ознакомления с новым материалом по «путеводителю»;
- самостоятельной аудиторной или внеклассной работы и самоконтроля по ключам («мягкий» контроль);
- итогового (выходного) контроля в классе. Итоговый контрольный тест по всему пройденному материалу. Анализ проделанной работы.

Модуль выступает средством модульного обучения, так как в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности ученика. В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения.

Модульное обучение имеет свои преимущества и недостатки. Модульное обучение позволяет сократить учебный курс дисциплины примерно на 30 % без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала. Сжатие учебного материала посредством укрупненного, системного его представления происходит втроекратно при первичном, промежуточном и конечном обобщении.

Подсекция 2

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА

Мархасёв И. Р., Зайцева В. А., Белорусский государственный университет

Подготовка студентов по специальности «Современные иностранные языки» (перевод) основывается на положении о том, что современный переводчик — это, прежде всего, медиатор культур, специалист в области межкультурной речевой коммуникации.

Для достижения взаимопонимания и сведения к минимуму риска возникновения конфликтных ситуаций в межкультурном общении необходимо, чтобы информация, которой обмениваются его участники, передавалась и воспринималась максимально полно и точно. Но семантическое содержание текстов на разных языках не может быть тождественным. Оно отражает специфические особенности языка оригинала и языка перевода, что требует проявления критического мышления для осуществления аналитической обработки языковых явлений. Восприятие другой культуры происходит через призму своей и мешает межкультурному общению, предполагающему адекватное понимание и интерпретацию иноязычных языковых реалий.

Первостепенное требование к подготовке переводчика — осуществлять аналитическую обработку внешнеполитической и международной информации, что предполагает содержательное и лингвокультурологическое осмысление текста оригинала, что невозможно без развития критического мышления.

Создание условий для самовыражения и саморазвития студента — одно из основных требований современной вузовской концепции образования. В связи с этим одним из вариантов обучающих моделей в процессе подготовки переводчиков может стать модель автономной деятельности студента на основе формирования навыков предпереводческого анализа иноязычных текстов как устных, так и письменных. Она может быть направлена на развитие метакогнитивных умений, предполагающих способность к критической рефлексии, принятию решений и независимому действию.

В ходе такой учебной деятельности студент должен уметь находить, выбирать и применять те или иные стратегии учения, находить и подбирать материалы для собственной самоподготовки, осознавая при этом свои слабые и сильные стороны, развивая способности к критическому мышлению. Оно определяется как разумное направленное рефлексивное мышление в процессе приобретения собственных знаний, которое включает поиск путей рационального решения проблем, анализ и синтез, оценку чужой и собственной информации.

Технология развития критического мышления предполагает целенаправленное формирование ряда навыков:

- фокусирующих (определение проблем, выделение целей);
- сбора информации;

- запоминания;
- организации информации (выявление сходств и различий, классификация, представление новой информации);
- анализа (определение основных идей и понятий, причинно-следственных связей, установление иерархии, идентификация ошибок);
- генерирования (суммирование идей, предсказывание, поиск деталей, иллюстрация примерами);
- интегрирования (комбинирование информации, ее реконструкция);
- оценки.

Структура данной технологии включает три фазы: 1) вызова (*evocation*), на которой активизируются имеющиеся знания, стимулируется интерес и реализуются навыки целеполагания; 2) реализации смысла (*realization of meaning*), на которой происходит осмысление нового материала; 3) рефлексии (*reflection*), которая включает интерпретацию и оценку новой информации и создание личного осмысленного контекста. Эти фазы необходимо учитывать при формулировании заданий, например при работе с текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Критическое осмысление текстовой информации тесным образом связано с развитием информационной и коммуникативной культуры студента. Без умения грамотно работать с информацией, анализировать информационные потоки, выделять главное, делать выводы и давать собственную оценку, невозможно стать опытным пользователем языка (*the good language learner*) (Ребекка Оксфорд).

Развитие критического мышления в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущего переводчика заслуживает пристального внимания в расширении диапазона методических средств, инициируемых и направляемых преподавателем.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Минченя С. А., Белорусский государственный университет

«Крайне важно, — отмечал еще в конце 1980-х гг. И. Я. Лернер, — постоянное напряжение мысли учащихся, возбуждение их мыслительной деятельности всеми доступными средствами, направленными на предмет изучения». В условиях экономической глобализации среднестатистическому индивидууму не обойтись без умения критически мыслить, так как из-за характера экономических перемен человеку придется не один раз менять место работы в течение своей жизни. Поэтому обучение, направленное на развитие творческих и критических возможностей всех учащихся становится как никогда актуальным. Одной из важных целей современного образования является формирование таких общественно значимых качеств необходимых в современном мире, как открытость к обсуждению новых идей, понимания, что ничего нельзя принимать на веру без убедительных доказательств, потребность иметь свою точку зрения и аргументированно ее формулировать.

Анализ опыта исследования и формирования критического мышления в отечественной и зарубежной науке свидетельствует о том, что критическое мышление является объектом внимания зарубежных и отечественных философов, психологов, педагогов, что способствовало накоплению значительного опыта в исследовании данного интеллектуального феномена. Сформулированы различные определения критического мышления в зависимости от подхода к нему как к виду мыслительной деятельности, совокупности умений и навыков, стилю мышления, качеству мышления, качеству личности и т. д., а также в зависимости от функций критического мышления, через которые осуществляется его рассмотрение.

В настоящее время внимание ученых, преподавателей высшей и средней школ всего мира все больше и больше привлекает идея развития критического мышления в связи с отсутствием самостоятельности, социальной направленности, мотивированности и результативности мышления молодого поколения. Под критическим мышлением понимается устойчивая мыслительная деятельность, направленная на анализ фактов и явлений действительности, подвергающая обоснованному сомнению общепризнанные установки и идеи, активно способствующая становлению независимого от «чужого ума» мышления.

Основной целью формирования критического мышления студентов, не имеющих устойчивых навыков мыслить критически, является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных, практических, а в дальнейшем и профессиональных проблем. Добиться этого можно в том случае, если основной акцент в преподавании будет делаться не на усвоение учащимися излагаемой информации и механическое запоминание ими учебного материала, а на развитие мышления учащихся. Необходимо также обучать аналитическому рассматривать изучаемую сферу, что предполагает разложение, расчленение, исследование начал, элементарных принципов, в силу которых рассуждение принимает доказательный характер.

Отказ от педагогической авторитарности, односторонности в оценках происходящего потребовал разноплановых научных поисков в системе образования, значительное место среди которых занимает проблема развития мыслительных способностей студентов.

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие этапы формирования критического мышления:

- 1) актуализация знаний, пробуждение интереса, любопытства к теме, определение целей изучения материала.
- 2) осмысление новой информации, критическое чтение и письмо.
- 3) размышление или рефлексия, формирование личного мнения и отношения к материалу.
- 4) обобщение и оценка информации, проблемы, способов ее решения и собственных возможностей.

Изучение явления «критическое мышление» показывает, что данный вид мышления может развиваться спонтанно, но стихийное развитие не обеспечивает формирования критического мышления на высоком уровне. Только в процессе обучающей деятельности могут быть сформированы такие структурные элементы данного вида мышления, как поиск возмож-

ных неправильностей; видение положительных и отрицательных сторон в объекте познания; различать субъективно выведенное оценочное суждение от суждения основанного на фактах; поиск путей аргументации обнаруженных ошибок. Таким образом, развитие критического мышления должно осуществляться в условиях, связанных с решением учебных проблемных задач.

Правильный подбор преподавателем методов обучения развивает продуктивное мышление высокого уровня (творческое, абстрактно-логическое, критическое), способности к решению проблем. Наиболее оптимальными являются методы проблемного обучения — исследовательский, диалогический, эвристический, т. е. те методы, где возможен «исследовательский рефлекс», где есть вопрос: «А если...», «Что такое...?»

Для студентов высший уровень сформированности критического мышления означает наличие интегративных мыслительных компетенций на основе синтеза логического, проблемного, критического мышления и умения использовать эти компетенции в практической, профессиональной и социальной деятельности.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Моисеенко О. И., Василевич Н. И., Белорусский государственный университет

Сегодня социальный заказ общества для преподавателей иностранного языка в высших учебных заведениях Республики Беларусь выражается в том, чтобы научить студенческую молодежь эффективному общению с людьми — носителями другого языка в контексте диалога их национальных культур. При этом неизменным фоном выступает требование всестороннего и гармоничного развития личности обучаемого, раскрытия его творческих потенциалов.

Для достижения поставленной цели необходимо опираться на новые современные технологии обучения. Среди них особое место занимают проектные технологии по целому ряду причин, а именно: доступность в использовании; творческий характер; конкретный результат на выходе; возможность опоры на личностные характеристики обучаемого и учет его интересов; сравнительная простота в использовании (при наличии определенного опыта у преподавателя); возможность развития творческого мышления студентов; минимум материальных затрат; возможность четкого планирования алгоритма действия студента с одновременно предоставленной ему свободой проявлять самостоятельность в выборе своих действий для решения поставленной задачи; возможность осуществлять ненавязчивый промежуточный контроль за ходом выполнения студентом работы и т. д.

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.

Проектные технологии позволяют преподавателю сформулировать и поставить учебную задачу таким образом, что, реализуя ее самостоятельно, студент активно участвует в интеллектуально-эмоциональном контексте другой деятельности, в первую очередь, связанной с будущей специальностью, что дает возможность реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, развивать творчество и самостоятельность молодых людей в принятии решений, предвидеть практический результат и наделить их на успешную его презентацию.

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 Интернета можно найти необходимую информацию по выбранной или заданной теме. Выступление с докладом перед студентами предполагает и обсуждение, в котором принимает участие большинство студентов группы, наиболее значимых и интересных профессиональных вопросов. Надо отметить, что использование информационных технологий, которые тоже можно отнести к современным педагогическим стратегиям, в процессе обучения студентов иноязычному интерактивному общению 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 их личности.

Использование проектных технологий в процессе обучения иностранному языку в высшей школе вносит свой весомый вклад в качественное владение обучаемыми основными видами речевой деятельности и навыками перевода, в первую очередь, текстов специального характера.

Обучение иностранному языку для специальных целей предполагает развитие не только языковых, но и специальных знаний, умений и навыков студентов. Такая интеграция позволяет задействовать и развивать и другие навыки и умения, например, работать в группе, анализировать и синтезировать информацию на иностранном языке, формулировать мысли, обмениваться мнением, самостоятельно принимать решения и т. д.

Следует особо отметить также и тот факт, что проектные технологии предъявляют особые требования к профессиональному уровню самого преподавателя, поскольку именно преподаватель, оставаясь, на первый взгляд, несколько в стороне от процесса выполнения студентом задачи, на самом деле является ведущим его элементом, помогая студенту успешно справиться с заданием.

Именно преподаватель является «дирижером» всего процесса, направляя работу студента и последовательно подводя его к запланированному предвиденному результату. При этом работа преподавателя для студента остается в «тени», что тоже имеет положительный момент, так как вселяет в обучаемого уверенность в собственные силы и дает возможность раскрыть свой творческий потенциал.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Наталевич О. Г., Белорусский государственный экономический университет

Сущность современного образовательного процесса в вузе заключается не только в том, чтобы дать знания, умения, навыки студентам, развить у них мышление, но и обучить их формам, методам, средствам самостоятельного добывания знаний. Подобный подход к подготовке специалиста требует внедрения «гибкой педагогики» с такими ее гранями, как отсутствие культа императивных методов воспитания, ориентация на развитие личности, а не только на развитие способностей к запоминанию, стимулирование творчества и особенно творческого мышления, установка на образование, в полном смысле этого слова, тогда как традиционно на первом месте стоит обучение.

Педагогическая мастерская — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студентов и преподавателя.

Цель технологии:

- создать содержательные и организационные условия для личностного саморазвития студентов.
- предоставить возможность каждому продвигаться к истине своим путем, осознавать самих себя и свое место в мире.
- понимать других людей, уважать их мнение.

Основные принципы технологии мастерских:

- отношение преподавателя к студенту как к равному;
- не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знаний студентов с помощью критического мышления к изучаемой информации;
- самостоятельность решения творческих задач;
- плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению других;
- умение работать в команде;
- критическое мышление;
- выступление в роли лидера.

Миссия преподавателя-мастера:

- разблокировать способности студента, создать условия для раскрытия и реализации его творческого потенциала;
- создать атмосферу сотворчества в общении;

– включить в работу эмоциональную сферу слушателя, обращаться к его чувствам, будить личную заинтересованность в изучении темы;

– работать вместе со всеми (мастер-преподаватель равен студенту в поисках истины);

– исключить официальное оценивание работы студента и через социализацию, афиширование работ дать возможность появлению самооценки студента и ее изменения, самокоррекции.

Алгоритм построения мастерской

Сонастройка – этап, предваряющий мастерскую; взаимная настройка участников «друг на друга» и на изучаемую тему (не является обязательной).

Индукция – создание эмоционального настроения, «включение» подсознания, чувств. Определение темы занятия, целеполагание. Создание проблемной ситуации.

Индуктор – средство для включения процесса индукции: слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т. д. – все, что может пробудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов. Для введения в действие нуждается в специальном задании типа «что с ним сделать?»

Самоконструкция – создание индивидуальной гипотезы, рисунка, проекта. Самостоятельное решение каждым участником мастерской проблемы, выдвигаемой в начале занятия.

Социоконструкция – работа в группе: обсуждение предлагаемых гипотез и выбор наиболее вероятной (возможна организация работы в парах с последующим обменом полученных результатов).

Социализация – представление результатов работы групп, дополнение ответа другими студентами, сравнение с личными выводами, обмен вопросами.

Разрыв – кульминация творческого процесса, озарение, новое видение проблемы. Ряд заданий, вопросов заставляет участников мастерской по-новому взглянуть на обсуждаемую проблему.

Творчество – создание сочинения-миниатюры, которое является результатом работы.

Рефлексия – процесс осознания своей деятельности.

Критерии оценки результативности технологии:

– овладение студентами общепсихологическими способами деятельности;

– развитие способности к рефлексии;

– развитие коммуникативной культуры студента;

– готовность студентов к пересмотру своих суждений.

На занятиях по языку эффективно применение технологии педагогических мастерских по таким темам, где необходимо предъявление участником своего творческого продукта. Например, в курсе «Белорусский язык (профессиональная лексика)» применение названной технологии возможно при изучении тем: «Культура речи», «Публичное выступление».

Быть самим собой, реализовать свой потенциал – призвание и предназначение каждого человека. Творчество побуждает человека к самопознанию, которое завершается самосовершенствованием, творением себя. Творческий человек всегда открыт миру, и это создает неограниченные возможности раскрытия новых способов взаимодействия с ним, потому что мир безграничен.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Перевалова А. Е., Международный институт трудовых и социальных отношений

Спрос на обучение иностранным языкам сейчас высок, как никогда — без них современному специалисту — выпускнику вуза трудно найти хорошую работу и сделать карьеру. В настоящее время практически все высшие учебные заведения оснащены персональными компьютерами, но одного этого факта недостаточно, чтобы обеспечить высококачественное преподавание иностранных языков на современном этапе. Преподавателям также необходимо повышать свою квалификацию.

В процессе преподавания часто возникает вопрос, насколько же качество обучения иностранным языкам в вузах Республики Беларусь соответствует требованиям времени и какова разница в знаниях белорусских студентов и их зарубежных сверстников. Ответы не всегда приводят к выводу о том, что качество обучения иностранным языкам в белорусских вузах ниже, чем в иностранных, хотя существует существенная разница между условиями изучения языков в Беларуси и странах Европы. Это объясняется тем, что в Европе люди фактически живут в многоязычной среде и знание языков считается нормой. В Швейцарии, например, все говорят не менее чем на трех языках.

Поэтому для улучшения качества процесса обучения иностранным языкам важным является использование новых компьютерных технологий, которые нужны и потому, что сам по себе компьютер — это дополнительное средство мотивации к учебе. Но нельзя забывать и о том, насколько важна личность самого преподавателя, ведь именно он закладывает базу для эффективного использования любых технических средств. Преподаватель, чтобы стимулировать студентов на общение и обсуждение, должен возбуждать мысль. Его задача научить студентов работать с тем большим количеством информации, которая представлена, например, в сети Интернет, т. е. анализировать, обобщать, делать выводы, критически мыслить, самостоятельно думать. Использование Интернета для обучения иностранным языкам очень удобно, плодотворно и перспективно. Благодаря этому появился доступ к неограниченному количеству аутентичной информации на иностранном языке. Кроме того, Интернет — это и всевозможные коммуникации: электронная почта, конференции, форумы, чаты.

Мультимедийные учебные программы позволяют без участия преподавателя ставить и отрабатывать произношение, осваивать грамматику, а также слушать «носителей языка». Преподаватели имеют возможность получить много полезных материалов из учебных центров через Интернет.

В настоящее время перед высшими учебными заведениями стоит задача создания новых учебных материалов для обучения иностранным языкам. Это очень сложная и кропотливая работа, требующая больших затрат времени. К тому же помимо методических вопросов возникает и множе-

ство технических проблем. Преподавателям нужны качественные программы, а для их создания кроме коллективов опытных преподавателей и методистов необходимы дизайнеры и программисты.

С другой стороны, использование компьютеров и компьютерных технологий имеет и негативные стороны. Прежде всего, это касается аспекта здоровья, так как длительное нахождение перед экраном компьютера влияет на зрение. К тому же, немало молодых людей, постоянно общаясь в Интернете, замыкаются в этом искусственном мире и не хотят поддерживать отношения с «живыми» сверстниками и преподавателями.

Чаще всего говорится и пишется о том, как относятся к использованию компьютерных технологий преподаватели, забывая об отношении обучаемых.

Канадские ученые, например, обнаружили различия в стратегиях отношения обучаемых к использованию компьютера и выделили четыре типа:

— учащиеся, относящиеся ко всему самым поверхностным образом. Как правило, они учатся для того, чтобы получить диплом или потому, что этого хотят их родители. С компьютером они знакомы весьма поверхностно. Даже если они и используют его, то обычно интересуются лишь игровыми программами и не ведут никакой серьезной работы;

— учащиеся, настроенные на успех в обществе. Они вообще не любят сидеть за компьютером в классе. Им важно проявить себя с лучшей стороны в глазах других, а это легче сделать, выступая в аудитории, чем работая за компьютером;

— творческие, глубокие люди, стремящиеся докопаться до сути. Они ориентированы на поиск информации в Интернете, стремятся к креативной работе, хотят создать что-то новое. И хотя они обычно не знают досконально компьютерных программ, зато достаточно хорошо владеют компьютером и умеют им пользоваться;

— самые прогрессивные учащиеся, ориентированные на непрерывное самообразование и совершенствование, более интенсивное, чем у предыдущего типа. Они очень хорошо знают и любят компьютер, работают с ним более интенсивно, чем все остальные.

Таким образом, использование компьютеров предоставляет новые возможности улучшения качества обучения иностранным языкам. Однако при этом нельзя забывать о том, что одного наличия обучающих программ и выхода в Интернет недостаточно: важны личность преподавателя и отношение обучаемых к данному процессу.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Приходько Т. М., Белорусский государственный университет

При обучении иностранным языкам наряду с современными мультимедийными технологиями по-прежнему находит широкое применение проектная методика. Она позволяет органично интегрировать знания обучаемых

мых из разных областей при решении одной проблемы. При применении проектной методологии предполагается использование проблемных, исследовательских и поисковых методов, нацеленных на достижение значительных результатов обучаемых и разработку проблем с учетом условий их решения и реализации языковыми средствами.

Основные требования к использованию метода проектов:

- 1) значимая проблема или задача;
- 2) практическая или теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельная деятельность на занятиях или во внеурочное время;
- 4) создание общей структуры проекта: методы, поиск информации, поэтапные результаты, распределение ролей;
- 5) обсуждение и анализ полученной информации, корректировка, выводы;
- 6) защита проектов, коллективное обсуждение, оценивание и выводы, с учетом оппонирования;
- 7) выявление новых проблем.

Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная в учебном пособии Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркиной и др. Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов: 1) по методу, доминирующему в проекте: исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, информационные, практико-ориентированные; 2) по характеру координирования проекта: с явной координацией, со скрытой координацией; 3) по характеру контактов: внутренние (региональные), международные; 4) по количеству участников: личностные (индивидуальные), парные, групповые; 5) по продолжительности проведения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие: 1) использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; 2) акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой); 3) выбор темы, вызывающей большой интерес для учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект; 4) отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта; 5) наглядное представление результата.

Этапы работы над проектом

В зарубежной методической литературе выделяются следующие этапы работы над проектами: определение темы проекта; определение проблемы и цели проекта; обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы; презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка; сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.

Работа в группах. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.

Анализ собранной информации, координация действий разных групп. Подготовка презентации проекта — выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления и т. д.

Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).

Самоанализ. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы преподавателя и т. д.

Интеграция проектов в процесс обучения языку

Рассматривая возможности интеграции проектов в процесс обучения языку, можно выделить три основных подхода. Проект может использоваться как одна из форм внеаудиторной работы, служить альтернативным способом организации учебного курса, интегрироваться в традиционную систему обучения языку.

Анализ теоретических основ метода проектов и результатов его применения на практике показывает, что проекты предоставляют новые возможности решения методических задач. В то же время для успешного использования данного метода необходимо учитывать специфику не только конкретной учебной дисциплины, но особенности каждого типа проектов.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ВИКТОРИН НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Радецкий Е. Н., Минский государственный лингвистический университет

В условиях глобализации все большее внимание уделяется особенностям и проблемам межкультурного общения. Данный интерес, пожалуй, обусловлен противоречивым характером самого процесса глобализации. С одной стороны, глобализация позволяет выявить наиболее существенные отличия в культурах разных стран и помогает их учитывать в процессе взаимодействия культур. С другой стороны, в результате интенсивных интеграционных процессов глобализация зачастую нейтрализует грани между культурами, способствует созданию единого мирового пространства с присущими ему элементами, которые присутствуют и являются легко узнаваемыми в любой культуре.

Одним из таких элементов глобализации в настоящее время выступает развлекательное телевидение, в частности телевизионные викторины, получившие широкую популярность практически во всех странах мира, в том числе и в Беларуси.

Познавательную ценность современных телевизионных викторин, таких как «Кто хочет стать миллионером?», «Слабое звено» и др., в том виде, в котором они предстают на телеэкране, безусловно, можно оспари-

вать. Однако при этом не стоит умалять их потенциал как весьма привлекательного инструмента в обучении иностранным языкам, позволяющего решать как дидактические, так и воспитательные задачи.

Моделирование телевизионных игр и викторин, таких как «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?», КВН, на занятиях по иностранному языку осуществляется уже достаточно давно. На современном же этапе благодаря технологическим достижениям данный процесс можно вынести на качественно новый уровень. Остановимся на примере трех телевизионных викторин «Кто хочет стать миллионером?», «Слабое звено» и «Своя игра».

Одной из самых доступных программ, позволяющих смоделировать подобные викторины, является *Microsoft Office PowerPoint*. Данная программа, как правило, применяется при создании различного рода презентаций, однако ее функциональность открывает более широкий спектр возможностей.

Принцип построения игры включает создание серии слайдов, связанных между собой гиперссылками и управляющими кнопками.

В игре «Кто хочет стать миллионером?», как и в ее телевизионной версии, присутствуют 15 вопросов (хотя их количество можно менять в зависимости от числа студентов и располагаемого времени). Каждому вопросу могут соответствовать от трех до шести слайдов. В игре можно также пользоваться подсказками. Представляется целесообразным вовлекать в игру всех студентов, т. е. давать право каждому ответить хотя бы на один из вопросов.

Викторина «Слабое звено» также состоит из серии слайдов, на каждом из которых указывается определенная сумма, вносимая в банк при правильном ответе. Если дается неверный ответ, с помощью управляющих кнопок или гиперссылки можно вернуться к исходному слайду.

В викторине «Своя игра» имеется слайд, на котором размещается таблица с категориями вопросов и количеством баллов, получаемыми командой или игроком за правильный ответ. Каждая ячейка в таблице связана гиперссылкой с соответствующим вопросом. При возвращении к исходному табло гиперссылки к использованным вопросам меняют цвет, что позволяет увидеть, какие категории вопросов остаются доступными, а на какие уже были даны ответы.

Преимущество использования программы *PowerPoint* при моделировании данных викторин заключается в том, что она позволяет максимально приблизить викторины к их телевизионным прототипам. В частности, данная программа позволяет использовать соответствующее музыкальное сопровождение на каждом этапе игры, ярко и красочно оформлять слайды, а также вставлять и воспроизводить при необходимости видеосюжеты. Помимо этого, сам процесс создания игр лишен какой-либо бумажной работы, не требует создания карточек и при наличии шаблона не занимает много времени.

Говоря о межкультурной составляющей данных викторин, стоит обратить особое внимание на язык их исполнения. Данные викторины транслируются во многих странах, и в разных языках их лингвистическому оформлению соответствуют разные эквиваленты. Основные различия приведены в таблице.

	Русский язык	Английский язык
Используемые термины в викторине «Кто хочет стать миллионером?»	Подсказка → Помощь зала → Несгораемая сумма →	Lifeline Poll the audience Milestone
Название викторины	«Своя игра» → «Слабое звено» →	«Jeopardy!» «Weakest link»
Ударные слова в предложениях	Вы <i>САМОЕ</i> слабое звено →	You <i>ARE</i> the weakest link!

Подобные моделируемые викторины наиболее целесообразно проводить в конце прохождения определенной темы, так как они позволяют закрепить и проконтролировать степень усвоенных знаний в весьма интересной и динамичной форме. Этот способ также содействует повышению интерактивности процесса обучения и создает благоприятную эмоциональную среду для изучения иностранного языка.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Родион С. К., Болушевская И. Н., Белорусский государственный экономический университет

В современном мире английский язык становится универсальным инструментом бизнес-коммуникации, а хорошее владение языком сегодня не только превратилось в необходимую составляющую успеха и карьерного роста, но и стало незаменимым инструментом общения в быстро меняющемся мире.

Учитывая специфику обучения в БГЭУ, на занятиях по иностранному языку своей основной задачей мы считаем обучение студентов английскому языку в сфере международных бизнес-коммуникаций. При этом мы стараемся учитывать национально-психологические особенности наших студентов и помогаем им видеть и сопоставлять схожесть и различие двух языковых систем.

Особенностью учебного процесса, с нашей точки зрения, является направленность на развитие творческих способностей студентов, их коммуникативных навыков в будущей профессиональной деятельности (презентации, переговоры, деловые встречи), а также использование активных методов обучения (обсуждений, дискуссий, бесед, ролевых игр).

Так, например, по мнению Г. А. Китайгородской, именно в ролевой игре общение превращается в творческий, лично-мотивированный процесс. Игра дает студентам возможность применять приобретенные знания, вступать в разнообразные отношения в предполагаемых жизненных ситуациях, которые моделируются в процессе игры. Кроме того, у студентов формируется мотив успешного выполнения взятой на себя роли, познавательный интерес, стремление достичь конечной цели, результата, что

в будущем поможет им реализовать себя как специалистов. Примером этому является проведение ролевой игры по теме «*The World Bank*», где коммуникативной задачей студентов является получение кредита у организации. Данная игра дает студентам возможность, используя иностранный язык, продемонстрировать свои речевые умения и навыки в условиях, близких к их будущей профессиональной деятельности, что является важным моментом в развитии навыков бизнес-коммуникации у обучаемых.

Еще одним видом деятельности, способствующим развитию и совершенствованию навыков бизнес-коммуникации, является участие студентов в научно-практических конференциях на английском языке, где они имеют возможность самостоятельно выбрать интересующую их тему и подготовить доклад. Данный вид деятельности помогает нашим студентам научиться работать самостоятельно с англоязычной литературой на экономическую тематику, стать компетентными в своей области знаний, а также развивать стремление к самосовершенствованию, желание завоевать авторитет у сокурсников и преподавателей, укрепить свои позиции в качестве студентов.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: DVD КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

Сергиевич Е. К., Институт предпринимательской деятельности

Вопрос об эффективных способах и методах обучения аудированию остается одним из наиболее дискуссионных в лингводидактике.

Наиболее сложным видом аудирования считается понимание на слух иноязычной аутентичной разговорной речи, т. е. речи, характерной для носителей языка и не предназначенной для учебных целей.

Вне естественной языковой среды примером аутентичной разговорной речи неформального иноязычного общения могут служить диалоги и полилоги игрового кино. Принимая во внимание длительность художественного фильма, которая составляет в среднем 1,5 часа, огромный языковой материал, сложность понимания как его формы, так и содержания, использование всего художественного фильма целиком для обучения аудированию считается крайне громоздким и малоэффективным. Более продуктивным является работа с отрывками, содержащими диалоги и полилоги как модели речеповеденческих актов.

Использование фрагментов из художественных фильмов в процессе обучения аудированию имеет ряд преимуществ по сравнению с применением аудиозаписей, потому что видеоряд дополняет аудио и содержит такую важную невербальную информацию, как мимика, артикуляция, жесты и т. д. Особое значение также имеет контекст и условия протекания коммуникации. Это обусловлено тем, что разговорная спонтанная речь в значительной степени опосредована внешними факторами, которые влияют как на тематику беседы, так и на используемые коммуникантами языковые средства.

На сегодняшний день самым современным средством воспроизведения цифрового видео является *DVD*. Для обучения иностранным языкам наиболее существенными представляются следующие технические характеристики *DVD*:

- возможность использования нескольких звуковых дорожек на различных языках;
- моментальный доступ к любому из используемых языков;
- беспрепятственное переключение с одного языка на другой;
- использование субтитров на различных языках;
- комбинирование языков при помощи звукового ряда и субтитров;
- моментальный доступ к любому фрагменту фильма;
- замедление темпа воспроизведения видео- и звукового ряда;
- ускорение темпа воспроизведения видео- и звукового ряда.

Две последние характеристики — замедление и ускорение — положены в основу разработки упражнений инновационного типа для обучения и совершенствования аудитивных умений.

Для обеспечения максимально полного понимания аудируемого документа проводится или его многократное воспроизведение или предтекстовая работа, которая на практике заключается в том, что преподаватель устраняет грамматические, лексические и фонетические трудности до прослушивания или просмотра документа. Подобная практика малоэффективна по следующим причинам: при неоднократном воспроизведении одного и того же текста, возникает сатиация текста (т. е. потеря значения повторяющихся элементов речи). Во втором случае предварительное снятие трудностей не дает обучаемым возможности полноценно и эффективно развивать аудитивные умения, так как не позволяет им самим вычленивать в потоке речи неизвестные языковые единицы.

Замедление темпа звучащей иноязычной речи в известной мере облегчает ее восприятие, позволяет слушающему сконцентрироваться на декодировании смысла звучащего текста, на анализе его акустического образа. Используя замедление звука, обучаемый может самостоятельно семантизировать акустический образ лексических единиц, грамматических конструкций и тем самым избегать смысловых ошибок восприятия.

Упражнения, в которых применяется замедление темпа речи, характеризуются как упражнения ралантивного (от франц. *ralentir* — замедлять) типа. Во время аудитивных упражнений ралантивного типа преодолеваются грамматические и лексические трудности и создаются предпосылки для восприятия и понимания документа целиком при естественном темпе предъявления.

Вторым видом аудитивных упражнений *DVD*-методики является акселеративный тип, основанный на использовании такой функции *DVD*, как ускорение видео- и аудиоряда. В основу методики обучения аудированию с использованием акселеративного типа аудитивных упражнений положена идея искусственного повышения нагрузок аудирования, достигаемых увеличением скорости воспроизведения видеоряда с сохранением основных качественных показателей звукового ряда. Организация процесса обучения на основе ускорения темпа воспроизводства аудиотекста строится по следующему алгоритму работы:

1) первое воспроизведение отрывка в ускоренном режиме (т. е. со скоростью в 1,5 раза выше нормы). Цель студента на данном этапе — понять общий смысл аудируемого диалога или полилога;

2) второе воспроизведение отрывка в ускоренном режиме (т. е. со скоростью в 1,5 раза выше нормы). Цель данного этапа — достижение более точного и полного понимания языкового кода;

3) последовательное воспроизведение отрывка сначала со скоростью в 1,5 раза выше нормы, затем без пауз в нормальном режиме. Цель данного этапа работы — полное понимание реплик участников аудируемых диалогов и полилогов.

Использование лингводидактического потенциала современного мультимедийного средства *DVD*, а именно замедления и ускорения воспроизведения аудируемых фрагментов художественных фильмов, позволяет повысить эффективность применения аудитивных упражнений, что обеспечивает повышение уровня понимания иноязычной речи на слух и формирование прочных аудитивных навыков.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тарасевич Е. В., Белорусский государственный университет

Организация самостоятельной работы студентов является обязательным компонентом учебного процесса в системе высшего образования Республики Беларусь. Под самостоятельной работой понимается как внеаудиторная работа, так и работа в аудитории под контролем преподавателя.

Организация самостоятельной работы студентов направлена на решение следующих задач:

— закрепление, обобщение и повторение пройденного учебного материала; применение полученных знаний в стандартных ситуациях и при решении задач высокого уровня сложности и неопределенности;

— совершенствование предметных умений и навыков по изучаемым дисциплинам; формирование межпредметных, обще-учебных, исследовательских умений;

— активизация учебной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, ее максимальная индивидуализация с учетом психофизических особенностей, академической успеваемости студентов;

— формирование готовности студентов к самообразованию в течение всей жизни.

В условиях применения новых образовательных технологий, когда обучаемому делегируется роль субъекта обучения, наработка практического опыта использования информационных технологий при организации эффективной системы заданий для самостоятельной работы более чем актуальна. Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, общаться с носителями языка в форумах и чатах, участвовать в телекоммуникационных проектах (например, в *e-mail*-проектах), веб-квестах и т. д.

Подробнее остановимся на использовании веб-квестов при организации самостоятельной работы студентов. Веб-квест (дословно с английского «поиск в сети Интернет») — это деятельностно-ориентированная проектная дидактическая модель, предусматривающая самостоятельную поисковую работу учащихся в сети Интернет. Веб-квест имеет ряд преимуществ, способствующих решению задач самостоятельной работы при изучении иностранного языка:

- обеспечивает автономность и самостоятельность учащихся;
- дает возможность осуществить индивидуальный подход;
- мотивирует учащихся к применению языковых знаний и изучению нового языкового материала;
- позволяет использовать большое количество актуальной аутентичной информации;
- помогает организовать активную самостоятельную или групповую поисковую деятельность учащихся, которой они сами управляют;
- организует работу над любой темой в форме целенаправленного исследования как в течение нескольких часов, так и нескольких недель;
- способствует принятию самостоятельных решений;
- развивает критическое мышление, тренирует мыслительные способности (объяснение, сравнение, классификация, выделение общего и частного и др.).

Проанализировав некоторые научные труды, был сделан вывод, что при разработке и использовании веб-квестов в обучении иностранному языку необходимо придерживаться определенной последовательности действий:

1. Введение — постановка проблемного вопроса или создание проблемной ситуации.
2. Задание — формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата.
3. Перечень источников информации — описание ресурсов, необходимых для выполнения задания.
4. Описание процесса деятельности.
5. Оценка — описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки.
6. Презентация результатов поисковой деятельности.
7. Рефлексия учебной деятельности — студентам предоставляется возможность проанализировать, чему они научились.

Например, в рамках веб-квеста «*Entdeckungsreise nach Deutschland*» (<http://mitglied.lycos-de/elenatarasevich/index.html>) студентам предлагается, работая в группах, детально спланировать поездку в один из городов Германии и представить результаты деятельности в виде *PowerPoint*-презентации на занятии в аудитории. При выполнении данного веб-квеста студентам необходимо собрать и проанализировать информацию, выбрать наиболее интересную и составить описание своего путешествия. Пользуясь критериями и параметрами оценки к данному веб-квесту, все студенты принимают непосредственное участие в оценивании результатов деятельности.

Таким образом, обучение становится менее ориентированным на преподавателя, а студент становится более ответственным за свои собственные знания и сам процесс получения знаний: он должен организовать

собственное время, решить, какие материалы могут быть использованы для выполнения задания, в какой форме представить свою точку зрения. Преподаватель здесь скорее помощник или наставник, умело направляющий студента к формированию навыков самообразования и знаний по специальности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Трофименко С. А., Белорусский государственный университет

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования.

В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «Современные информационные технологии».

Если в качестве признака информационных технологий выбрать инструменты, с помощью которых проводится обработка информации (инструментарий технологии), то можно выделить следующие этапы ее развития: 1-й этап (до второй половины XIX в.) — «ручная» технология, 2-й этап (с конца XIX в.) — «механическая» технология, 3-й этап (40–60-е гг. XX в.) — «электрическая» технология, 4-й этап (с начала 70-х гг.) — «электронная» технология, 5-й этап (с середины 80-х гг.) — «компьютерная» («новая») технология, 6-й этап — «сетевая технология» (иногда ее считают частью компьютерных технологий).

В процессе изучения иностранного языка широко используются ресурсы компьютерных классов, которые предназначены для практических занятий по иностранному языку и представляющие собой сложный комплекс аудио-, видео- и компьютерной техники. Одним из преимуществ использования подобного комплекса является направленное формирование всех аспектов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения, письма.

Использование компьютерных технологий дает возможность организации индивидуальной работы студентов с различными мультимедийными обучающими системами. В основу обучения с помощью компьютерных программ положен принцип самостоятельной работы студента в том или ином виде речевой деятельности; принцип активизации учебно-познавательной деятельности студентов, обусловленной интерактивной формой

работы; принцип приобретения преподавателем новой роли организатора и консультанта учебного процесса; принцип наглядности и доступности информации за счет использования аудио- и видеовозможностей компьютера; принцип положительного эмоционального фона, призванный формировать устойчивую мотивацию обучения иностранным языкам.

Не стоит забывать об организации работы с привлечением ресурсов Интернет-технологий. При работе с Интернетом прежде всего важно определить, для каких целей мы собираемся использовать его возможности. Ресурсы Интернет можно использовать для выполнения следующих задач: включение материалов сети в содержание урока; самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом; самостоятельного изучения, углубления языка, ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках; самостоятельной подготовки к сдаче квалификационного экзамена экстерном; систематического изучения определенного курса немецкого языка дистанционно под руководством преподавателя.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно более эффективно решать целый ряд задач на занятии: формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности; совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет; совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке исследовательской работы, сочинений, других эпистолярных продуктов; пополнять свой словарный запас (активный или пассивный) лексикой изучаемого языка, отражающей определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества; знакомиться с лингвострановедческой информацией, включающей в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка; совершенствовать произношение, используя мультимедийные программы.

Интернет, а также мультимедийные обучающие системы становятся необходимым техническим средством обучения, помогающим качественно улучшить процесс изучения иностранных языков.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ *POWERPOINT* ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Филимончик О. Н., Белорусский государственный университет транспорта

Мультимедийные презентации и использование компьютерных технологий уже не первый год присутствуют в процессе обучения иностранным языкам в качестве вспомогательного средства преподавателя на различных этапах работы с учебным материалом и видами речевой деятельности.

Особое место здесь занимает компьютерная программа *PowerPoint*, основными характеристиками которой являются:

- интерактивность;
- мультимедийность;

- комплексность представления информации;
- дискретность (смысловая завершенность);
- программная совместимость с другими приложениями *MS Office*;
- доступность технического инструментария.

Простота использования данной программы, наличие предварительно установленных в ней алгоритмов и команд не требуют особой технической подготовки со стороны преподавателя и хорошо известны студентам, что и делает ее универсальным «средством общения».

Преимуществами презентации *PowerPoint* являются:

- сочетание разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности;
- опорная поддержка при обучении всем видам речевой деятельности;
- активизация внимания всей аудитории;
- воздействие на основные каналы восприятия и снятие проблемы «конфликта стилей»;
- усиление мотивации, эффективности восприятия и запоминания учебного материала;
- экономия учебного времени;
- формирование компьютерной мультимедийной компетенции и развитие творческих способностей обучаемых;
- сочетание различных видов самостоятельной работы;
- систематизация изученного материала и осуществление контроля усвоения знаний.

Последний пункт представляет особый интерес, так как может иметь несколько сценариев выполнения, в частности — презентации, подготовленные студентами.

Работа над презентацией, выполняемой студентами, предполагает прохождение всех ее основных стадий: *отбора и организации учебного материала, написания сценария презентации, технического воплощения презентации и непосредственной демонстрации готового продукта, критического анализа результатов (с последующим усовершенствованием презентаций)*. Роль и участие преподавателя, равно как и степень самостоятельности учащихся в данном процессе, варьируются в зависимости от уровня подготовленности обучаемых, целей и задач, преследуемых на конкретных этапах обучения.

Начиная работать с учебным материалом, студент уже не опосредованным способом, а сам сталкивается с технологией работы с информацией и овладевает так называемой «информационной культурой». Этот процесс позволяет ему не только выполнять учебные задачи, но и приобретать и вырабатывать навыки работы с информацией: *дифференцировать, выделять наиболее значимую, производить, трансформировать и использовать информацию в соответствии с целями и задачами*.

На этапе демонстрации возможны два варианта презентации информации:

- смена слайдов осуществляется с помощью мыши или нажатия клавиши *Enter* (предполагает некоторую свободу действий в силу ряда обстоятельств);
- смена слайдов осуществляется в заданном автоматическом режиме (используется при презентации с жесткой регламентацией времени, при высоком уровне владения иностранным языком и хорошем владении техническим оснащением).

Мультимедийная презентация является по своей методической направленности сочетанием ряда технологий и подходов и позволяет преподавателю:

- индивидуализировать процесс обучения;
- интенсифицировать самостоятельную работу учащихся;
- повысить познавательную активность и мотивацию обучаемых;
- дать возможность для творчества с последующей реализацией в иноязычной и профессиональной деятельности.

Студенту работа над презентацией позволяет найти оптимальный для себя способ работы над лексическим и грамматическим материалом, выразить себя как личность, продемонстрировать свои сильные стороны. Работая в зоне так называемого «сильного звена», он снижает свой уровень тревожности (*anxiety level*) и приобретает уверенность, позволяющую ему работать над теми видами речевой деятельности, которые вызывают сложности.

При правильной организации, постановке задач и контроля всех этапов работы над презентацией не происходит компенсаторного замещения каких-либо видов речевой деятельности. А анализ и рефлексия позволяют учесть слабые и сильные стороны проекта и создать предпосылки для самостоятельной иноязычной деятельности студентов уже за рамками учебного процесса вуза.

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

*Харченко Е. А., Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
Тамарина А. С., Белорусский государственный университет*

Для эффективной деловой коммуникации необходимо знание всех компонентов, владение которыми обеспечивает коммуникативную компетентность. Коммуникативная компетентность — совокупность знаний, умений и навыков, таких как: функции общения и особенности коммуникативного процесса; виды общения и основные его характеристики; средства общения: вербальные и невербальные, виды слушания и техники его использования; обратная связь: вопрос-ответ; формы и методы делового взаимодействия; психологические и коммуникативные типы партнеров; технологии и приемы влияния на людей; самопрезентация.

Следовательно, профессиональная коммуникативная компетенция будущих специалистов-экономистов на иностранном языке предполагает умение общаться с партнерами, делиться знаниями, опытом, искать и находить необходимую информацию, обсуждать проблемы, принимать участие в беседах, переговорах, выступлениях и дискуссиях, читать периодическую литературу и литературу по специальности, вести корреспонденцию, предлагать решения и оценивать результаты, слушать на иностранном языке доклады, теле- и радиопередачи и т. д. Первоначально все эти умения и навыки общения должны быть приобретены во время учебы в вузе, а в дальнейшем — постоянно совершенствоваться.

Таким образом, в соответствии с коммуникативным подходом преподаватель иностранного языка должен учитывать особенности реальной коммуникации, а основу процесса обучения должна составлять модель реального общения. Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, поэтому процесс обучения должен обеспечить требуемый уровень иноязычного профессионально ориентированного общения.

По сути дела на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению.

Но есть ряд моментов, которые требуют специального обучения. Для умения общаться особую роль играет способность:

- вступать в общение, свертывать его и возобновлять;
- проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся;
- учитывать каждый раз новых речевых партнеров, смены ролей партнеров или обращенность общения;
- вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Таким образом, предметом обучения в данном случае является речевая деятельность. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения и предлагаются упражнения для их последовательного формирования:

- языковой и речевой материал должен соответствовать функциям, которые он выражает, и тем коммуникативным интенциям, которые может передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал. Это означает, что отбор материала и организация тренировки определены ситуациями общения, типичными для использования тех или иных языковых форм;

- использование аутентичных материалов, языковые формы которых типичны для выражения определенной коммуникативной интенции; используются аутентичные тексты в ситуации общения, различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка;

- использование коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (парная и групповая работа);

- широкое использование студентами своего личного опыта, идей в разнообразных ролевых играх (*Role Play* и *Case Study*), что наилучшим образом способствует развитию коммуникативных навыков и профессиональной компетенции.

Все сказанное выше позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. А это, в свою очередь, дает основание сделать вывод, что коммуникативный метод обучения деловому общению представляет собой деятельностный тип обучения иностранным языкам.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Храмович Ю. Н., Белорусский государственный университет

В настоящее время обучение иностранным языкам претерпевает ряд изменений. Современный процесс обучения характеризуется активным внедрением новейших средств информационной технологии в образование. Речь идет о компьютеризации учебного процесса. Компьютер не определяет содержание обучения, он является лишь эффективным средством обучения, поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью компьютера должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реализации основной цели в преподавании иностранных языков — формированию умений и навыков коммуникативной компетенции.

Интенсивное внедрение в учебный процесс таких современных технологий, как Интернет, аудио- и видеоконфлекссы, мультимедийные обучающие программы и презентации, помогает решать основную задачу современной методики обучения иностранным языкам в высшей школе — ориентацию всего учебного процесса на активную самостоятельную работу студентов, создание условий для их самовыражения и саморазвития.

Мультимедиа (лат. *multum* + *medium*) — совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение.

Мультимедийные презентации могут быть показаны с помощью проектора или же другого локального устройства воспроизведения. Широковещательная трансляция презентации может быть как «живой», так и предварительно записанной. Стоит отметить, что мультимедийная информация в он-лайне может быть загружена либо на компьютер пользователя и воспроизведена каким-либо образом, либо напрямую из Интернета при помощи технологий потоковой передачи данных.

Современные мультимедийные программы представляют собой эффективное средство оптимизации процесса обучения. Использование мультимедийных технологий в обучении создает дополнительные возможности для развития креативности студентов, стимулирует их любознательность, прививает интерес к научной деятельности.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранных языков включают изучение лексики, отработку произношения, обучение монологической и диалогической речи, обучение письму и грамматике. Используя материалы Интернета, студенты могут пополнять свой словарный запас, 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 улучшает качество обучения, позволяет развивать познавательные интересы студентов, повышает наглядность обучения. Работа студентов становится более интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Контролируемая самостоятельная работа студентов (или группы студентов) может быть организована в виде разработки и последующей презентации мультимедийных проектов.

Исходя из основных целей обучения иностранному языку (практическое овладение языком; лингвистическое и филологическое развитие учащихся; ознакомление с лингвокультурологическими (страноведческими) знаниями; обучение ситуативному общению), можно предложить следующую типологию мультимедийных проектов.

1. Языковые проекты:

- обучающие проекты, направленные на овладение языковым материалом и на формирование речевых навыков и умений;
- лингвистические: изучение языковых особенностей; изучение языковых реалий (неологизмов, фразеологизмов, поговорок); изучение фольклора; изучение этимологии слов.

2. Лингвокультурологические (страноведческие) проекты:

- исторические (изучение истории страны, города);
- географические (изучение географии страны, города);
- этнографические (изучение традиций и быта народа; изучение народного творчества; изучение национальных особенностей культуры разных народов);
- политико-экономические (ознакомление с государственным устройством стран; ознакомление с общественными организациями; проекты, посвященные законодательству страны);
- искусствоведческие (посвященные проблемам искусства, литературы, архитектуры, культуры страны изучаемого языка).

3. Игровые проекты:

- социальные (учащиеся исполняют различные социальные роли);
- деловые (моделирование профессиональных ситуаций);
- воображаемые путешествия (обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам, диалогам, описаниям, рассуждениям).

Использование инновационных технологий и реализация метода мультимедийных проектов в процессе изучения иностранного языка не только создает предпосылки для формирования коммуникативной компетенции студентов, но и способствует их общекультурному росту, развитию познавательной и творческой деятельности, создает дополнительные возможности в реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы студентов.

К ВОПРОСУ О РОЛИ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОД ПРОЕКТОВ

Цирко Е. И., Белорусский государственный университет

Что такое качественное образование и как его добиться? На наш взгляд, основным критерием качества работы высшего образовательного учреждения является степень удовлетворения потребности его клиентов — учащихся. Свидетельством и гарантией качественного образования могут служить комфортные условия обучения для студентов, которые позволят им усвоить максимальное количество знаний и приобрести необходимые профессиональные компетенции.

Мы живем в быстромеменяющемся мире. Современные студенты сильно отличаются от тех, кто учился в 1990-х гг. Большинство из них работают, они знакомы с современными информационно-телекоммуникационными технологиями, активно используют их в повседневной жизни, и это является для них абсолютно естественным и комфортным процессом.

В этих условиях повышение качества образования предполагает внедрение новых технологий в деятельность учебного заведения. Сегодня идет смена традиционной парадигмы обучения, которую условно можно представить в виде схемы «преподаватель—учебник—студент», на новую, где приоритетной является деятельность учения, а не преподавания.

Стремительное развитие глобальной информационной сети и насыщение образовательных учреждений всех уровней средствами информационно-коммуникационных технологий обусловили появление новых подходов к практике обучения:

— дистанционные образовательные технологии (*distant learning technology*) — образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника;

— открытое образование (*open education*) — система организационных, педагогических и информационных технологий, структурные решения в которой обеспечиваются применением действующих возможностей обмена информацией с целью обеспечения мобильности, эффективности, удобства использования;

— электронное обучение (*e-Learning*) — обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий;

— мобильное обучение (*mobile learning*) — электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося;

— сетевое обучение (*on-line learning*) — обучение с помощью информационно-телекоммуникационной сети;

— автономное обучение (*off-line learning*) — обучение с помощью компьютера без подключения к информационно-телекоммуникационной сети;

— смешанное обучение (*blended learning*) — сочетание сетевого обучения с очным или автономным обучением;

— совместное обучение (*collaborative learning*) — образовательный процесс, в котором многочисленные участники взаимодействуют для достижения общей цели.

Современные технологии преподавания иностранных языков ориентированы на групповую работу, обучение в сотрудничестве, активный познавательный процесс. Но лишь рациональная методология использования информационной технологии позволит достичь большей гибкости, поддерживать общие стандарты, снизить дублирование деятельности. Также эти технологии наиболее эффективно решают проблемы личностно-ориентированного обучения.

Сетевое обучение по своим дидактическим возможностям может с разной степенью эффективности решать поставленные задачи в условиях языковой среды. Но в любом случае использование видеоконференций, встроенных мультимедийных средств не может заменить живого общения в аудитории с педагогом или учащихся между собой — все они остаются лишь средствами решения определенных методических задач.

В нашей практике преподавания иностранного языка особенно оправданным и удачным оказался метод проектов.

Метод проектов — комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс из интересов учащихся, дающий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность студента, выполняемую в течение определенного промежутка времени. При использовании метода проектов в нашей практике предусматриваются следующие задачи:

— совместная практическая творческая работа (создание газеты на английском языке)

— проведение увлекательного мероприятия с участием всех студентов группы.

Работа над проектом начинается с организационного момента (выбор темы, обсуждение идеи, целей, задач), за ним следует этап структурирования проекта с определением задач для каждого участника проекта и подбором необходимых материалов. В процессе подготовки проекта развивается продуктивное сотрудничество студентов, что позволяет вовлечь в практику общения даже самого слабого из них с определением сильной для каждого роли. Самым трудоемким этапом оказывается непосредственная работа над проектом и оформлением результатов. Завершающий этап — непосредственно презентация проекта. На всех стадиях реализации проекта студенты имеют возможность выбора: в отношении темы проекта, финального продукта, окончательного варианта сценария, исполняемой роли и ее речевого оформления.

Таким образом, метод проектов на основе использования ресурсов сетевого обучения представляет собой совместную учебно-познавательную, творческо-игровую деятельность учащихся; метод организован на основе компьютерной телекоммуникации; деятельность участников метода проектов направлена на выполнение общей цели и достижение общего результата. Метод проектов позволяет активизировать процесс обучения иностранному языку, сделать его интересным и ярким, что в свою очередь выступает мотивом учения, служит средством достижения других целей.

УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ ЗА СЧЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Черногузов А. В., Судакова Ю. И., Белорусский государственный университет

При неизбежном упоминании об улучшении качества обучения с использованием компьютерных технологий хотелось бы рассмотреть вопрос об основных проблемах, которые должен решить преподаватель при организации занятия с применением компьютерных технологий. Последние уже достаточно давно и прочно вошли в учебный процесс. Точный и тщательный контроль за такими занятиями будет содействовать улучшению их качества и повышению квалификации преподавателя. При этом нельзя забывать, например, что семинар с применением компьютерных технологий влияет на последующие занятия по данной теме, от его качества зависит устойчивость знаний — ведь занятие с применением компьютерных технологий наиболее насыщено и в учебно-информационном, и в эмоциональном плане.

Применение компьютерных технологий должно определяться содержанием темы, материалами предыдущих и последующих семинаров. При анализе занятия нужно, прежде всего, решить, целесообразно ли применение компьютерных технологий на данном занятии.

Целесообразность решается, во-первых, содержанием изучаемого материала и, во-вторых, специфическими особенностями данного средства или комплекса средств.

Следует помнить об оправдавшем себя и обоснованном психологическом принципе установки. Именно установка поможет превратить ощущение в целенаправленное наблюдение, в восприятие, в процесс отбора фактов, сортировки и оценки их. Восприятие любой учебной информации, любого учебного пособия обязательно связано с опытом учащихся, с их знаниями и кругозором. Опыт в сознании учащихся существует в виде представлений и принимает участие в занятиях, в работе учащихся. Как будет протекать учебный процесс, как будет происходить усвоение нового материала, зависит в значительной степени от состояния учащихся, от их заинтересованности, от их готовности (установки) к самостоятельной работе. Поэтому перед началом демонстрации фильма или прослушивания звукозаписи необходимо ясно и точно сформулировать цель просмотра. При определении цели просмотра преподаватель должен точно сформулировать задачу и дать одно задание. Восприятие передачи (фильма) — сложный, трудный процесс, требующий одновременного напряжения и слуховых, и зрительных анализаторов (несколько меняется дело при прослушивании звукозаписи или радиопередачи). Если эти анализаторы, говорят психологи, работают одновременно над одной задачей, эффект обеспечен, если полученные для одновременного решения разные задачи требуют усиленной работы разных анализаторов, то возникает опасность их (анализаторов) взаимного торможения.

На занятии с применением компьютерных технологий преподаватель, конечно, должен стремиться к тому, чтобы обеспечить устойчивость, прочность знаний. Физиологи утверждают, что в основе наших знаний лежат временные связи, возникающие в коре головного мозга. Прочность этих связей в значительной степени зависит от силы процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. В свою очередь (применительно к обучению), процессы возбуждения и торможения связаны с опытом учащихся, с их активностью в момент получения знаний. Однако полученные связи быстро угаснут, если их не закреплять и не усилить. Наука доказала, что в процессе закрепления связей, а стало быть, упрочения знаний велико значение наглядных пособий, особенно — динамичных. Вот почему очень важно организовать работу в группе после просмотра, суметь хотя бы в воображении учащихся еще раз восстановить увиденное или услышанное, оживить образы.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Швайба О. Г., Белорусский государственный университет

Роль самостоятельной работы студентов в современном учебном процессе несомненно возрастает. Введение и активное применение самостоятельной работы на занятиях иностранного языка способствует превращению студента из пассивного объекта в активный субъект. Молодые люди сами планируют учебный процесс, решают, какие материалы использовать, определяют свои действия, а также учатся нести ответственность за них, что, как показывает практика, является одним из важнейших требований современной жизни и профессиональной деятельности.

Большую практическую поддержку при организации самостоятельной работы в последнее время оказывают компьютерные технологии, вносящие новизну, многообразие и активизирующие процессы овладения языком. Они способствуют развитию творческого и интеллектуального потенциала студентов, позволяют осуществлять индивидуально-дифференцированный подход. Использование разнообразных информационных ресурсов позволяет успешно решать следующие задачи:

- обогащать активный и пассивный словарный запас студентов лексическими единицами, характерными для современного иностранного языка;
- знакомиться с правилами поведения и реалиями страны изучаемого языка, ее речевым и деловым этикетом;
- совершенствовать навыки и умения различных видов чтения;
- совершенствовать навыки и умения письменной речи в форме электронной переписки, написания рефератов, эссе, рецензий и т. д.;
- совершенствовать навыки и умения устной речи, активизировать материал по изучаемым темам, подобранный самостоятельно либо преподавателем;

– совершенствовать навыки и умения аудирования на основе мультимедийного материала;

– индивидуализировать процесс обучения с работой в оптимальном режиме, с учетом особенностей темперамента, памяти, внимания и т. д.;

– формировать стойкую мотивацию к обучению посредством использования активных аутентичных материалов в рамках учебной программы.

Сегодня имеется большое количество эффективных компьютерных программ, цель которых – формирование и совершенствование лексических, грамматических и фонетических умений и навыков. Кроме того, благодаря развитию современных технологий и доступу к Интернету, стало возможным находить и использовать новую и редкую информацию. Поиск в сети актуальной информации по самой разнообразной тематике способствует формированию у студентов навыков и умений поискового, просмотрового и ознакомительного чтения. Определение основной идеи, приведение доводов и аргументов помогают студентам в будущем правильно и логично выстраивать текст своего сообщения, включив все релевантные факты и убрав ненужную информацию. Бесспорно такие навыки и умения оперативного поиска и анализа информации необходимы для современного специалиста.

Большие возможности при организации самостоятельной работы дает использование всемирной сети Интернет. Оно обеспечивает:

– рассылку материалов для студентов по электронной почте, передачу им обучающих компьютерных курсов;

– обратную связь студентов с преподавателем, передачу вопросов, результатов тестирования;

– доступ к информационным архивам и библиотечным системам.

Кроме обучающих компьютерных программ существуют также специальные программы, позволяющие создавать тесты для контроля языковой компетенции студентов. Данные тесты позволяют устанавливать степень владения определенными навыками, выявлять возможное отставание. Основным требованием к таким тестам является идентичность объекта контроля и объекта усвоения в данный момент обучения. Компьютерные тесты в качестве метода контроля знаний имеют ряд преимуществ и недостатков. К преимуществам относятся:

– создание мотивации;

– чувство свободы студентов;

– снижение нагрузки для преподавателя при проверке и выставлении оценки;

– исключение субъективности в оценке;

– уменьшение количества списываний.

Недостатками являются:

– страх некоторых преподавателей перед инновационными технологиями;

– недостаточное умение некоторых студентов работать самостоятельно;

– компьютер не создает атмосферу сотрудничества.

Следует отметить, что самостоятельная работа студентов является лишь относительно самостоятельной. Роль ее организации, координации и контроля принадлежит преподавателю. Кроме того, использование компьютерных технологий не должно быть самоцелью. Их применение оправдано лишь тогда, когда позволяет более эффективно и с меньшей затратой времени решать определенные методические задачи.

ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ядрищенская С. В., Полоцкий государственный университет

Под профессионально ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемое особенностями их будущей специальности. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Оно предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов. Анализ педагогических научно-методических источников показал, что существует бесчисленное множество методических направлений и технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. В числе эффективных педагогических технологий, способствующих вовлечению студентов в поиск и управление знаниями, приобретению опыта самостоятельного решения речемыслительных задач, рекомендуется использовать:

- технологии проблемно-модульного обучения;
- технологии учебно-исследовательской деятельности;
- проектные технологии;
- коммуникативные технологии (дискуссия, пресс-конференция, мозговой штурм, учебные дебаты и другие активные формы и методы);
- метод кейсов (анализ ситуации);
- игровые технологии, в рамках которых студенты участвуют в деловых, ролевых играх и др.

Для управления учебным процессом и организации контрольно-оценочной деятельности педагогам рекомендуется использовать рейтинговые, кредитно-модульные системы оценки учебной и исследовательской деятельности студентов, вариативные модули управляемой, самостоятельной работы, учебно-методические комплексы.

В целях формирования современных социально-личностных и социально-профессиональных компетенций выпускника вуза целесообразно внедрять в практику проведение и организацию студенческих научно-исследовательских конференций.

На кафедре иностранных языков Полоцкого государственного университета наибольшее развитие получила такая форма научно-исследовательской работы студентов, как студенческие научные кружки английского, немецкого и французского языков.

Иностранный язык рассматривается сегодня не только как инструмент коммуникаций, но и как средство, стимулирующее процесс познания. Деятельность студенческих научных кружков иностранного языка развивает

языковые навыки студентов, пробуждает интерес учащихся к изучаемому предмету, повышает мотивацию и желание проявить и обогатить себя новыми знаниями.

Ежегодно проводимые студенческие научные конференции по иностранным языкам предоставляют студенту возможность создать свой собственный проект, а также являются превосходным средством контроля знаний, умений и навыков обучаемых и своеобразным стимулом для повышения учебной активности студентов.

В числе современных технологий, направленных на самореализацию личности, рекомендуется использовать:

- проектную технологию, представляющую самостоятельную, долгосрочную групповую работу по теме-проблеме, выбранную самими студентами, включающую поиск, отбор и организацию информации;

- кейс-технологию, основу которой составляют осмысление, критический анализ и решение конкретных социальных проблем. Кейс-технология позволяет организовать обучение иностранным языкам, ориентированное на развитие способности студентов решать определенные жизненные ситуации и важные повседневные проблемы;

- стимуляцию, которая применительно к иностранному языку представляет собой подражательное, разыгранное воспроизведение межличностных контактов;

- технологию обучения в сотрудничестве, предполагающую создание условий для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных ситуациях;

- технологию дебатов, представляющую собой полемический диалог, проходящий по определенному сценарию и имеющий целью убеждение третьей стороны — судей или аудитории;

- компьютерные технологии, предоставляющие широкое использование Интернет-ресурсов и мультимедийных обучающих программ.

Таким образом, подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Иноязычное общение может происходить как в официальной, так и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем.

СЕКЦИЯ 7 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАБОТЕ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ

Алонцева Н. В., Ермошин Ю. А., Белорусский государственный университет

Интенсивное развитие юридической практики, повышение ее роли в обществе вызвали стойкую тенденцию увеличения количества юридических документов. Юридический документ можно охарактеризовать как «официальный письменный документ, порождающий определенные юридические последствия, создающий определенные юридические состояния и направленный на регулирование отдельных отношений». Практикующий юрист большую часть своего времени проводит за составлением различных юридических документов: писем, запросов, завещаний, договоров, уставов и иных документов. Хотя юридические документы составляются на государственных языках Республики Беларусь, однако юристы, работающие с зарубежными партнерами или имеющие непосредственное отношение к внешнеэкономической или внешнеполитической деятельности, часто сталкиваются с необходимостью использовать иностранный язык в работе с ними. Вследствие этого они должны уметь не только читать и анализировать юридические документы на иностранном языке, но и *составлять, переводить и редактировать* некоторые виды документов. Для цели нашего исследования важно выяснить, при работе с какими именно документами необходимы сформированные умения не только чтения и анализа, но и составления, перевода и редактирования.

Логично предположить, что если юрист составляет юридический документ на иностранном языке, то этот документ *предназначается адресату-иностранцу либо будет применяться за рубежом*.

Изучение различных классификаций юридических документов, а также их анализ позволили выделить следующие виды документов, в работе с которыми необходимы вышеназванные умения:

- международный договор;
- договор (контракт);
- исковое заявление;
- устав юридического лица.

Более подробно остановимся на международном договоре.

Очевидно, что международные договоры требуют от юристов, которые с ними работают, высокого уровня владения иностранным языком и определенных умений и навыков, так как эти международные соглашения составляются не только на государственном языке Республики Беларусь, но также и на языках сторон — других участников договора.

Действующее международное право не устанавливает одного общеобязательного языка для изложения текста международного договора. В историческом прошлом текст договора составлялся на языке, который применялся при переговорах и являлся международным и дипломатическим языком. Преимущества использования одного языка международного договора заключались в том, что он не допускал возможности разночтений, вызываемых переводом текста с одного языка на другой; не возникало вопросов и о признании того или иного текста аутентичным; не было необходимости в переводе, редактировании разноязычных текстов. Но международный договор, составленный на одном языке, создает односторонние выгоды для тех государств, для которых язык договора является также государственным. Поэтому в современном мире договоры заключаются на языках договаривающихся сторон.

Вместе с тем, составление договора на нескольких языках может привести к его разному толкованию. Согласно международному праву, разноязычные тексты международного договора после признания их равно аутентичными имеют одинаковую юридическую силу, вне зависимости от того, на каком языке первоначально был составлен договор, а какие тексты являются его переводом. Это обстоятельство влияет на процесс создания разноязычных текстов международных договоров.

Работа по заключению договора включает несколько стадий, а именно подготовку к заключению договора и оформление договорных отношений. В процессе подготовки к заключению договора стороны проводят переговоры, в ходе которых определяют суть договорных отношений и разрабатывают основные условия соглашения. Далее приступают непосредственно к оформлению договорных отношений. На этой стадии осуществляется разработка проекта договора, перевод на языки сторон, которые заключают договор. Затем уполномоченные каждой из сторон сверяют тексты и вносят необходимые лингвистические изменения во избежание возможных разночтений, нередко вызываемых переводом текста с одного языка на другой, т. е. редактируют разноязычные договорные тексты с целью признания их равно аутентичными. Процесс редактирования происходит следующим образом: чтение документа → сверка и анализ билингвальных текстов (проекта и его перевода) → выявление ошибок в текстах договора → корректурная правка. После завершения редактирования документ готов для подписания.

Таким образом, юристы, работающие с международными договорами, должны не только уметь составлять проект договора на родном и иностранном языке, но и переводить его на иностранные языки, и редактировать разноязычные тексты.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Васильева О. В., Белорусский государственный университет

Языковая подготовка специалиста в сфере международных отношений предполагает глубокие знания терминологии, которую можно классифицировать на две относительно самостоятельные лексические группы: об-

щенаучная и специальная терминология. Но сложность обучения заключается в том, что специалист в сфере международных отношений должен владеть терминологией не только в области теории международных отношений, но и во многих других смежных научных дисциплинах.

На факультете международных отношений БГУ студенты начинают овладевать иноязычной терминологией уже на втором курсе. За четыре года изучения подъязыка специальности им необходимо усвоить объемный терминологический аппарат, затрагивающий многочисленные области. Например: политология, религиоведение, социология, геополитика, политическая и экономическая география, теория и история международных отношений, теория государства, теория суверенитета, теория безопасности, теория этнических и национальных объединений, теория конфликтов, теория переговорного процесса и пр. Значение одного и того же термина в вышеперечисленных областях может серьезно варьироваться, что представляет большую трудность для точного понимания контекста иноязычных высказываний.

Группа общенаучной терминологии по сравнению с объемом группы специальной терминологии невелика. Специальная терминология включает в себя множество подгрупп. Например, подгруппа сокращений, подгруппа аббревиатур международных организаций и различных учреждений, подгруппа устойчивых высказываний, принятых в сфере международных отношений и классифицирующихся как терминологические, и пр.

В связи с этим работа по овладению студентами терминологией в сфере международных отношений требует специальной системы упражнений, включающей самые различные виды работы, а именно:

- формирование терминологических списков по принципу доминирующей категории,
- морфологический анализ сложных терминов (в современном немецком языке преобладают термины, образованные путем словосложения) и их толкование,
- составление ситуативных полей употребления терминов,
- выявление синонимических и антонимических свойств терминов,
- определение терминологического родства разных понятий,
- систематизация терминологических групп по тематическому признаку,
- категориальная классификация терминологии,
- описание точного значения термина,
- определение многозначности термина,
- выявление сопроводительных слов и словосочетаний, вводящих термин в иноязычное высказывание (глагольное сопровождение, управление, типичные дополнения и пр.),
- поиск точных эквивалентов терминов в русском/белорусском языке,
- поиск адекватных замен немецкоязычных терминов в русском/белорусском переводе,
- трансформационные замены терминов, не существующих в русском/белорусском языке,
- смысловое расширение/сужение термина в предложенном контексте,

- замена термина устойчивым терминологическим словосочетанием с целью уточнения контекстного значения,
- сворачивание устойчивого терминологического словосочетания в близкий по значению термин,
- описание ситуативного поля применения данного термина и пр.

Безусловно, знание точного эквивалента термина определяет успех иноязычной деятельности специалиста. Но терминология в сфере международных отношений не является общепринятой в разных странах, трактовки терминов участниками международной коммуникации зачастую принципиально расходятся и бывают противоположными. Терминология, используемая в сфере международных отношений, часто отличается по своему значению от похожих устойчивых языковых оборотов, популярных в языке средств массовой информации, что, безусловно, осложняет процесс коммуникации.

Терминология в сфере международных отношений носит ярко выраженный социальный характер, имеет часто оценочные характеристики, которые не присущи терминологии в других сферах. В связи с этим ее применение в некоторых ситуациях международной коммуникации не всегда оправдано. В тоже время предпринятый нами анализ высказываний (устных и письменных: транскрипции выступлений политических деятелей, заявления участников переговорного процесса, заключительные тексты международных конференций и пр.) показал, что в сфере международных отношений терминология используется в 2 раза чаще, чем, например, в сфере экономики; в 4 раза больше, чем в сфере банковского дела; в 8 раз чаще, чем в сфере международного туризма и спорта. В процентном отношении в высказываниях и текстах в сфере международных отношений на специальную терминологию приходится 22 %, на общенаучную терминологию – 12 %, на общеупотребительную лексику – 46 %, на другие группы лексики – 20 %. В сфере мировой экономики на специальную терминологию приходится 11 %, на общенаучную терминологию – 15 %, на общеупотребительную лексику – 70 %, на другие группы лексики – 4 %. Приведенные данные наглядно показывают, насколько существенное место в сфере международных отношений занимает терминология. В структуре высказывания именно она формирует смысловые центры и определяет логическую схему развития замысла.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Виришиц Н. И., Белорусский государственный экономический университет

Современные политические и социально-экономические изменения в обществе стали причиной возникновения новых требований к профессиональной подготовке специалиста. Подготовка специалиста экономического профиля должна учитывать тенденции научно-технического прогресса, такие как усиливающиеся интеграционные процессы на базе широкого ис-

пользования коммуникативных сетей и новых информационных технологий, а также инновационные тенденции в развитии различных областей жизнедеятельности общества, в первую очередь, в сфере торгово-экономических отношений. Совершенствование подготовки специалиста в целом не может не затрагивать и ее языковой составляющей. Так, практическое владение иностранным языком рассматривается на современном этапе как обязательный компонент высшего профессионального образования, способствующий успешной карьере выпускника неязыкового вуза в дальнейшем.

Иностранный язык в вузе экономического профиля относится к предметам общеобразовательной подготовки, курс иностранного языка является обязательным для изучения. Под курсом обучения нами понимается законченное в определенных пределах изложение какой-либо научной дисциплины, отрасли знания. Большинство ученых уравнивают понятия «курс обучения» и «учебный предмет». В отечественной педагогической науке существует несколько точек зрения на учебный предмет. Первая из них: учебный предмет – это сокращенная и упрощенная копия конкретной науки (И. И. Маркушев, Б. М. Кедров, И. И. Логвинов). Наиболее полное и конкретное определение «учебного предмета» дано И. К. Журавлевым: учебный предмет – это средство реализации содержания образования, передачи его с помощью педагогической инструментальной, которое всегда представляет собой некую целостность, включающую в себя, по крайней мере, два блока: 1) содержательный (основной); 2) процессуальный (вспомогательный).

В методике обучения иностранному языку до сих пор нет единого мнения о содержании обучения этому предмету в неязыковом вузе. Содержание обучения рассматривается как сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержание учебного предмета) и процесса обучения ему. Содержание обучения иностранному языку состоит из: 1) содержания учебного предмета, в которое входят основные единицы методической организации материала (слова, типовые фразы, текст, тема, как потенциальный текст) и основные типы упражнений; 2) педагогического процесса, т. е. процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений.

Под содержанием обучения иностранному языку понимаются и промежуточные умения, языковые навыки, тексты в графическом и звуковом оформлении, темы и ситуации, в пределах которых формируются речевые умения, языковые понятия, отсутствующие в родном языке студентов.

Ввиду специфики иностранного языка как учебного предмета в рамках образовательной программы неязыкового вуза он не находил себе места в общей системе содержания образования. В дидактике в течение долгого времени содержание обучения рассматривалось главным образом в связи с предметами, изучающими основы наук. Этим объясняется частично тот факт, что в методике обучения иностранному языку в неязыковом вузе нет единого подхода к выделению компонентов содержания обучения. На наш взгляд, процесс обучения иностранному языку состоит из двух компонентов: 1) приобретения знаний, 2) развития умений и навыков. Знания

формируются в результате предметных действий, которые после усвоения становятся умениями, а по мере их автоматизации — навыками. Мы считаем, что как организационная обучающая единица курс иностранного языка в неязыковом вузе позволяет реализовать содержание лингвистического и профессионального образования. Его содержание и структуру следует проектировать с учетом учебного плана и прочих директивных документов обозначенного учебного заведения.

В соответствии с делением наук по объекту изучения курс иностранного языка относится к блоку гуманитарных дисциплин, в связи с чем его дидактический потенциал в обучении специалистов-нефилологов зачастую недооценивается и не получает полной реализации. По нашему мнению, **лингводидактический потенциал курса иностранного языка в вузе** подразумевает возможности (пути, содержание и средства обучения), способствующие достижению образовательных, развивающих и практических целей профессиональной подготовки специалиста в процессе изучения им иностранного языка. Чтобы определить роль и место курса иностранного языка в системе общей профессиональной подготовки специалиста-экономиста, сформулировать его цель и выявить основные функции, т. е. изучить дидактический потенциал предмета на современном этапе развития высшего профессионального образования, целесообразно рассмотреть специфику курса иностранного языка применительно к обучению иностранному языку студентов экономических специальностей БГЭУ. По нашему мнению, данная специфика определяется воздействием социально-экономических, социокультурных, социально-педагогических, методических и индивидуальных внешних факторов. В новых социально-экономических условиях в связи с ростом экономических связей, выходом страны на мировой рынок, установлением прямых контактов с зарубежными партнерами очевидной стала необходимость высокого уровня подготовки специалистов по иностранному языку. В настоящее время требуется такой уровень владения иностранным языком, который бы позволял специалисту вести полноценное общение с партнерами по бизнесу: профессиональную беседу, переговоры, работать с деловой корреспонденцией на иностранном языке.

МЕСТО И РОЛЬ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ермалович И. А., Белорусский государственный университет

Игры, применяемые в педагогической практике вузов, относятся к активным методам обучения. Для учебных игр характерны: многовариантность и многоальтернативность решений; необходимость принимать решения в условиях неопределенности и в обстановке условной практики; сжатые временные рамки, возможность неоднократной повторяемости ситуаций; интеграция теоретических знаний с практикой будущей профессиональной деятельности; широкие возможности индивидуализации обучения.

Учебные игры развивают и закрепляют у студентов навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи, принимать решения и организовывать их выполнение. В ходе игры у обучающихся вырабатываются следующие навыки и умения:

- сбора и анализа информации, необходимой для принятия решений;
- принятия решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценки эффективности принимаемых решений;
- анализа определенного типа задач;
- установления связей между различными сферами будущей профессиональной деятельности;
- работы в коллективе, выработки коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления;
- абстрактного и образного мышления как основы эффективного творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений.

Основные функции игрового обучения в вузе — познавательная, исследовательская, воспитательная, а также функция контроля. Учебные игры обладают широкими дидактическими возможностями. С их помощью можно формировать чрезвычайно широкий спектр навыков и умений профессионально значимых качеств личности будущего профессионала в зависимости от того, как организуется подготовка и проведение игры, какие мотивы закладываются в ее основу разработчиками и преподавателями.

Преимуществами игровых методов по сравнению с традиционными методами обучения: наглядность; переменный масштаб времени; повторение опыта с изменением установок; возможность изменить масштаб охвата.

Игровые методы обучения в высшей школе следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.

К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами, а также реакцию других преподавателей, которая может быть неадекватной. Игра должна строиться на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, в конце и при анализе игры, что требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования игры.

Режим работы студентов в процессе игры не укладывается в рамки традиционного поведения их на занятии и должен быть подчинен логике моделируемого производственного процесса.

В вузе наиболее приемлемы компактные игры, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая эмоциональный заряд.

Помимо моделирования производственных ситуаций, связанных с формированием профессиональных умений специалистов принимать управленческие решения, организовывать производство, разрабатывать планы его развития, в играх можно с не меньшим успехом моделировать предметное и социальное содержание осваиваемой профессиональной деятельности.

КАУЗАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Зинченко Я. Р., Белорусский государственный университет

Каузально-генетическое моделирование текста представляет собой подход, который позволяет комплексное и целостное изучение политических текстов с позиций дискурс-анализа. Учитывая современную тенденцию в обучении иностранных языков, а именно компетентностно-деятельностный подход, мы видим целесообразность в использовании каузально-генетического моделирования в работе с текстами СМИ в целях обучения общественно-политической коммуникации.

Каузально-генетическое моделирование позволяет рассматривать любой текст (устный или письменный) как сложный языковой знак, содержание которого представлено в четырех измерениях: структурном, системном, иерархическом, линейном. Следовательно, дидактизация учебного материала проводится с учетом взаимосвязи социокультурного контекста, языкового материала, значимости текстов в системе подобных текстов, текстовой конвенции и др.

Использование текстов политических ток-шоу немецкого телевидения является новым в преподавании немецкого языка для студентов-иностранников в БГУ (не более трех лет). Это требует постановки комплексных задач и разработки комплексных решений. Подход каузально-генетического моделирования выводит нас на использование политического ток-шоу в учебных целях как пример социокультурной и политической практики человека, модели многостороннего общения (полилог), материала (текст) для анализа речевого и неречевого поведения участников, рассмотрения языковой специфики политического общения в условиях публичной дискуссии.

В частности, в аспекте обучения языку и речи мы рассматриваем следующие учебные блоки: обучение восприятию на слух, вычленение аргументационных блоков (тезис, обоснование, пример, выводы) в речи участников ток-шоу, анализ полученной информации и ее критическое осмысление с позиций содержания и языкового оформления; анализ особенностей речи (риторический анализ) и невербального поведения участников и др. В качестве завершающего этапа обучения мы предлагаем моделирование многостороннего общения перед камерой по образцу ток-шоу, а затем апробацию других моделей.

Опыт работы показывает необходимость четкой формулировки целей для каждого аспекта с учетом специфики материала. Далее необходимо разрабатывать комплекс упражнений под каждый аспект. В русле каузально-генетического подхода — это транскрибирование текстов ток-шоу, выделение ведущих дискурс-категорий и работа с ними (составление таблиц базы данных для каждой категории, описание и систематизация полученных результатов с учетом всех категорий, разработка комплекса упражнений). Завершающий этап — моделирование ток-шоу в два этапа, воспроизведение (например, манеры речевого поведения ведущего) и затем производство (моделирование ток-шоу подобного формата).

Важен и сам материал, так как он во многом диктует процедуру исследования плана содержания и плана выражения. Мы использовали данный подход для работы с таким типом текста, как «новости» (немецкий язык). Были определены следующие цели обучения: дать знания о принципах работы с новостями, развить умение работать с текстами новостей (печатными, из сети Интернет, телевизионными выпусками новостей). Новости рассматриваются как социокультурные явления, как средство трансляции информации и языковой материал. В учебных целях мы выделяем четыре аспекта: 1) страноведческий, 2) языковой, 3) речевой, 4) обучение переводу и специальной обработке текста (реферирование и реферативный перевод).

В страноведческом блоке рассматривается система СМИ Германии, роль СМИ в освещении общественной и политической жизни, принцип устройства газет и журналов (на примере крупнейших изданий), устройство сайтов информационных агентств и газет, телевидение и каналы общественного вещания.

В языковом блоке мы рассматриваем новости как тип текста (согласно немецкой традиции), место новостей среди других текстов, анализируем принципы построения новостей и стилистические особенности языка СМИ (нормативная лексика, грамматика, случаи нарушения стиля).

В речевом блоке мы учимся слушать, читать, писать, анализировать и обсуждать новости, полученные из разных источников (печатных и электронных СМИ).

В блоке «перевод и специальная обработка текста» основное внимание сосредоточено на развитии переводческих умений, а также умении реферировать новости и выполнять реферативный перевод.

В заключение хотелось бы отметить, что в этом направлении сделаны лишь первые шаги (работа с новостями). Работа с ток-шоу на сегодняшний день существует в виде разработок и написание учебно-методических пособий — дело будущего, так как требуется апробация и методическая корректировка упражнений. Применение каузально-генетического моделирования как комплексного исследовательского метода и в целях дидактической обработки учебного материала имеет перспективу при работе не только с печатными, но и со сложными аудиовизуальными текстами (ток-шоу), которые являются «живым» образцом современной политической коммуникации и богатым учебным материалом для обучения нескольким видам речевой деятельности в их взаимосвязи.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Капустина Т. В., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Преподавание иностранных языков для неязыковых специальностей вузов в основном подчинено задаче привития студентам прочных навыков понимания литературы по специальности. Мы пытаемся описать, как служит этой цели страноведческий комментарий к изучаемым текстам, даваемый с учетом специальности студентов. Подобный комментарий расце-

нивается нами как одно из наиболее четких проявлений межпредметных связей в процессе обучения иностранным языкам. Мы стремимся осуществлять этот вид межпредметных связей в практике преподавания английского языка студентам исторического, физического и факультета физвоспитания дневного отделения Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина.

Следует сказать, что комментарий страноведческого характера понимают в настоящее время более широко, чем просто сведения, относящиеся к географии страны или к так называемому краеведению. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Методика использования страноведения на занятиях иностранного языка неязыковых специальностей вузов в настоящее время уже разработана, и сейчас можно говорить об определенном месте страноведения в практике преподавания. Краткие комментарии страноведческого или лингвострановедческого характера, которые дает преподаватель в процессе работы над тем или иным учебным материалом, особенно четко обнаруживают связь практики обучения иностранным языкам с содержанием программ других учебных дисциплин. Такие комментарии оказывают, несомненно, положительное воздействие на приобретение студентами более глубоких и прочных профессиональных знаний, т. е. направлены на профессиональную ориентацию студентов. Так, к примеру, студентам исторического факультета в зависимости от характера изучаемых в аудитории текстов преподаватель английского языка демонстрирует по теме «История Великобритании» следы римских нашествий (I в. до н. э., I в. н. э.), скандинавских (X в. н. э.) и нормандских (XI в. н. э.) завоеваний. Здесь также дается описание возникновения английской нации, рассматриваются быт, культура, история ранней Британии.

Преподаватели иностранного языка на физическом факультете при изучении новых текстов по специальности, в свою очередь, информируют студентов о новых открытиях современных физиков за рубежом, о жизни и деятельности известных зарубежных физиков, о развитии компьютерной технологии и использовании сети Интернет за рубежом.

На занятиях по английскому языку студенты факультета физического воспитания изучают развитие спорта и основные его виды в Великобритании и США. Студентам дается информация о некоторых особенностях развития тех или иных видов спорта в этих странах.

Отдельные факты и явления, характерные для культуры той или иной страны, принято называть *реалиями*. Именно наличие реальных в тексте определяет его страноведческий характер. Отсутствие страноведческих знаний у аудитории обычно затрудняет как понимание текста в целом, так и понимание отдельных реалий. Как известно, согласно действующей программе по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений, основной целью обучения английскому языку в неязыковом вузе является достижение студентами такого практического владения этим языком, который дает им возможность по окончании курса обучения понимать оригинальную литературу по специальности. В этой литературе, хотя и меньше, чем в художественной, можно обнаружить реалии, нуждающиеся в объяснении.

Наличие в текстах страноведческих реалий, связанных со специальностью студентов, может стать одним из критериев при отборе материала для того или иного учебного пособия по иностранному языку. Необходимость издания учебных пособий по иностранным языкам, которые базируются на материале, учитывающем интересы студентов к их будущей специальности, т. е. материале, реализующем связи практики преподавания иностранного языка с профилирующими дисциплинами, не вызывает, естественно, сомнений.

Исходя из сказанного можно считать полезным создание учебных пособий для неязыковых специальностей вуза, состоящих из текстов, тематика которых соотносилась бы с учебными программами дисциплин, профилирующих на этих факультетах. Каждому тексту пособия должны быть предпосланы краткие справки, устанавливающие его значение в плане связи с определенной учебной дисциплиной. Затем желательно поместить толкование ряда географических, исторических и других реалий из текста, т. е. составить страноведческий комментарий к тексту.

Целесообразным является и предварительное выявление интересов студентов в сфере их специальности, с тем чтобы наиболее интересные темы учесть при создании страноведческих пособий на иностранных языках. Как нам представляется, следует широко практиковать издание подобных комплексных работ, выполняемых кафедрами иностранного языка совместно с преподавателями профилирующих кафедр вузов.

Таким образом, в распоряжении преподавателей иностранных языков неязыковых специальностей вузов имеется ряд средств, призванных способствовать более глубокому овладению студентами системой знаний, относящихся к их специальности, а также прививающих им более прочные навыки понимания литературы по их специальности на иностранном языке. Даже предварительное их рассмотрение определяет немаловажную роль страноведческого комментария в практике преподавания иностранных языков как одной из форм реализации межпредметных связей, влияющей на оптимизацию учебного процесса в целом.

ПРИНЦИП ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Киракосян М. Ж., Ереванский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса

Экономический и научно-технический прогресс, развитие новых образовательных технологий, движение Армении по пути интеграции в Европу требует от высшей школы подготовки специалистов все новых профессий. Наряду с достижениями в этой области существует ряд проблем, которые ослабляют процесс обучения, в частности, нехватка научной литературы на армянском языке. Единственным источником знаний являются лекции преподавателей, что не может считаться достаточно эффективным, поскольку не способствует углубленному, всестороннему изучению предмета и ограничивает возможности студента.

Новое качество в преподавании русского языка в национальном вузе предполагает создание новых учебных материалов, учитывающих современную специфику изучения и преподавания языка, способы предъявления и тренировки учебного материала, возможности его понимания учащимися, организацию контроля, с одной стороны, и непосредственное взаимодействие учащегося со средствами обучения как источником информации для получения важных, интересных сведений на изучаемом языке, — с другой. Реформирование системы образования в Армении подразумевают интенсификацию образовательного процесса за счет оптимального соединения традиционных и нетрадиционных (инновационных) форм, методов и средств образования.

Целью практического курса русского языка в неязыковом вузе в соответствии с новыми реалиями являются, на наш взгляд, овладение студентами речевой компетенции через чтение научных текстов и реализация полученных навыков в учебно-научном и научно-профессиональном общении.

При составлении учебных пособий для лингвистических факультетов основное место мы отводили работе, направленной на развитие навыка извлечения информации из текстов профессиональной направленности.

Учебное пособие строится по схеме: предтекстовые упражнения, работа над текстом, послетекстовые задания. Предтекстовые упражнения, представленные в пособии, направлены на формирование у обучаемых лексико-терминологической основы для построения монологического высказывания, а также мотива и связанной с ним интенции. Каждый урок содержит тексты для изучающего и ознакомительного чтения. Вся система работы строится на базе текста для изучающего чтения.

В пособии присутствуют задания, требующие использования возможностей компьютерных технологий, а именно программ *Microsoft PowerPoint*, *Macromedia Director*, *Wave Studio*, как например:

— подготовьте презентацию к тексту «Армянские апостольские храмы», выполненную в *Microsoft PowerPoint*;

— подготовьте слайды к учебному тексту «Культурно-исторические памятники Армении». Запишите музыкальное сопровождение.

При выборе текста мы не ставили цель адаптировать его, сделать более «комфортным» для восприятия, поскольку считаем данным метод нецелесообразным. Исключение всей незнакомой лексики не способствует формированию умений зрелого чтения. Для активного усвоения мы выбрали лексику с учетом будущей специальности студентов и вероятности повторения в последующих текстах, а задания, направленные на углубленное понимание текста должны способствовать восполнению пробелов в понимании того или иного отрывка, содержащего незнакомую лексику.

Задания, расположенные после текста, способствуют снятию трудностей восприятия научного текста. Например:

— определите структуру текста:

а) текст называется...;

б) в нем рассказывается...;

в) первая часть текста рассказывает... Далее...;

г) в заключительной части...;

д) передайте содержание текста одним предложением, пользуясь следующими фразами:

— в тексте говорится о...;

— основная информация текста о...

В конце учебного года, когда обучающиеся приобретают определенные навыки использования новых технологий, мы просим их подготовить клип по одной из пройденных тем. Для этого требуется минимум усилий. Нужно перевести аудиофайлы с кассет в программу *Imovie* и разместить там фотографии с <http://google.am/>. Текст вносится в соответствующие места (<http://www.youtube.com/trb47>).

Сочетание традиционной подачи материала и новых образовательных технологий повышает эффективность, стимулирует интерес к предмету и активизирует познавательную деятельность учащихся.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Ковалёв Д. А., Белорусский государственный университет

На факультете международных отношений БГУ французский язык изучается не только в качестве первого иностранного, но и в качестве второго иностранного языка, что порождает, по меньшей мере, две закономерности: а) возникают проблемы интерференции; б) вместе с тем, имеются и большие возможности для положительного переноса.

В условиях скромного количества учебных часов необходимо эффективно использовать элементы интенсивного обучения, так как имеющийся учебный и речевой опыт в первом иностранном языке и родном языке во многом облегчает процесс освоения второго иностранного языка. Поэтому необходимое место в технологии обучения должен занять прием сопоставления, помогающий студентам выявить как черты сходства, так и различия между языками, чтобы избежать интерференции.

Чтение может с самого начала обучения занимать больший удельный вес, чем при начальном обучении первому иностранному языку, поскольку студенты уже владеют латинским шрифтом, быстрее овладевают правилами чтения. Очень большую помощь оказывает значительный пласт английских слов, узнаваемый при зрительном восприятии, а также интернационализмы. Поэтому количество слов, вводимых одновременно, может быть достаточно велико. Точно так же можно сравнивать аналогичные явления в грамматике, социокультурную информацию. Возможно, одновременное введение достаточно большого объема нового материала (сразу весь алфавит, все притяжательные прилагательные, все местоимения-дополнения и т. п.).

Кроме приема сопоставления интенсифицировать процесс обучения может и активизация учебной деятельности. Для этого она должна быть мотивированной и достаточно интересной, протекать в обстановке непосред-

редственного общения. Необходимо переориентировать стратегию обучения с усвоения знаний на стратегию развития личности, способной осуществлять межкультурное общение.

Являясь весьма специфической образовательной дисциплиной, иностранный язык выделяется среди других предметов тем, что может оказать непосредственное влияние на развитие личности.

Справедливо суждение французского методиста Ж. Лассера о том, что «незачем учиться говорить, если нечего сказать». Именно сведения культурологического характера должны составлять предмет иноязычного общения. Нужно отдавать себе отчет в приоритетных результатах, ценностях обучения иностранному языку, особенно второму. Вряд ли большинство студентов сможет в дальнейшем пользоваться «топиками», заученными речевыми моделями по теме и т. д. Однако бесценны будут полученные информационные знания, обогащенная лингвокультурологическая картина мира, развитые мыслительные процессы, умение работать, учиться. Поэтому мы стараемся создавать информационно-коммуникативное пространство, способное заменить естественную ситуацию межкультурного общения. Это система медиа-средств, текстовый материал, афиши, фотографии, схемы, таблицы, общение, учебно-исследовательская деятельность студентов, а также разнообразная внеучебная деятельность: участие в фестивалях, конкурсах, научных конференциях.

Необходимо помочь студентам овладеть определенным запасом знаний о природно-климатических, экономических, общественно-политических особенностях Франции, о ее национальных обычаях и традициях. В процессе общения с чужой лингвокультурой студенты смогут также увеличить объем использования изучаемого языка, обогатить свой лексический запас, удовлетворить свои познавательные интересы.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Котенкова Т. М., Полоцкий государственный университет

Согласно Ж. Делору, одна из основных глобальных компетентностей гласит: «научиться делать с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с многочисленными ситуациями и работать в группе».

Введение в образование новых конструктов — компетенция, компетентность — обусловило переориентацию стандартов образования на четкое указание, что должен знать и уметь студент в результате обучения, обладать способностью и готовностью применять знания и умения в проблемных ситуациях.

Ключевые компетенции показывают, что языковое образование будущих специалистов может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетенция будет дополнена подго-

товкой к реальному жизненному общению. Компетентностный подход все шире используется в теории и практике обучения языку и связан с понятием «коммуникативная компетенция».

Главная цель обучения иностранным языкам — формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

Достижение главной цели предполагает комплексную реализацию нескольких целей, одними из которых являются:

- познавательная, позволяющая сформировать представление об особенностях профессиональной деятельности в соизучаемых странах;
- воспитательная, связанная с формированием общечеловеческих и личностных ценностей, таких как уважение к другим культурам, патриотизм, культура общения;
- практическая, предполагающая овладение иноязычным общением в единстве всех его компетенций, что осуществляется посредством взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

В результате изучения данной дисциплины студент юридических специальностей должен знать:

- особенности системы английского языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах (в сопоставлении с родным языком);
- социокультурные нормы бытового и делового общения, а также правила речевого этикета, позволяющие юристу эффективно использовать английский язык как средство общения на международном уровне;
- историю развития права стран изучаемого языка.

Студент должен уметь:

- вести общение социокультурного характера в рамках тем, предусмотренных учебной программой;
- вести общение юридического характера в рамках тем, предусмотренных программой;
- читать и переводить литературу по юридическим специальностям (изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение);
- письменно выражать свои коммуникативные намерения в сфере юриспруденции.

Таким образом, содержание обучения (на базе кафедры иностранных языков Полоцкого государственного университета), согласно вышеуказанным положениям, наполняется, учитывая специфику дисциплины «Английский язык» для студентов специальности «Правоведение», следующим предметно-тематическим содержанием:

- модуль профессионального общения;
- учебно-профессиональное общение (моя будущая профессия Предмет и содержание специальности);
- профессия юриста в Англии (общее представление о структуре и характере профессиональной деятельности юриста и ее социокультурные особенности в Англии и США);
- итоговый контроль знаний (итоговый тест);
- учебно-профессиональное общение (участники судебного процесса в Великобритании, социокультурные особенности профессиональной деятельности юриста Великобритании);

- источники права;
- введение в право — основные концепции;
- английское право (избранная специальность как научная отрасль);
- британская Конституция, Конституция Республики Беларусь (писаное и неписаное право, особенности британской Конституции);
- сопоставительный анализ конституций соизучаемых стран, проблемы молодежи;
- уголовное и гражданское право Великобритании;
- судебные иски по причинению личного вреда, особенности классификации права в Великобритании;
- деликтные правонарушения;
- уголовное право Великобритании;
- что есть «закон»? Преступления и их классификация;
- оправданное и неоправданное применение силы в британском правосудии;
- итоговый контроль знаний (итоговый тест).

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

Козик П. Я., Павлович Т. С., Полесский государственный университет

В условиях расширения интеграционных процессов, экономического сотрудничества, деловых и личных контактов граждан возрастает потребность в практическом владении иностранными языками. Знание иностранных языков становится для многих профессиональной потребностью.

Самыми востребованными как при пользовании языком, так и при его изучении являются такие виды иноязычно-речевой деятельности, как чтение и устная речь. Чтение и понимание невозможны без значительного лексического запаса, составляющего, согласно статистической лингвистике, не менее четырех тысяч слов. При всем многообразии трудностей усвоения лексики мы видим основную задачу в том, чтобы обеспечить достаточно творческое ее закрепление и употребление. Необходимость автоматизации владения лексикой при преподавании иностранного языка обуславливается местом и ролью данного аспекта языка в овладении всеми видами речевой деятельности.

Учение как специально организуемый вид познавательной деятельности представляет собой единство познавательных и мотивационных факторов. В субъективном плане изучение выступает как результат реализации внутренних побуждений, т. е. мотивов.

Потребность или же осознанная необходимость сказываются на направленности и степени активности индивида, они приводят в деятельное состояние мышление. Ситуация удовлетворения потребности оказывает влияние на внутреннюю готовность индивида к выполнению действия, т. е. на установку. В установке отражается единство потребности и среды. А так как потребность является одним из факторов, формирующих саму установку, то фактически подтверждается взаимосвязь мотиваций и эмоций, определяющих динамические состояния личности учащегося в каждый конкретный момент. Основным критерием эффективности системы уп-

ражнений можно считать способ предъявления учащимся и проработки ими учебной информации. Система упражнений строится с учетом природы языка и закономерностей высшей нервной деятельности учащихся определенного возраста.

В своей работе мы опирались на теоретические посылки активного метода обучения иностранным языкам (И. Ф. Комков, А. А. Алхазшвили, Б. А. Лапидус и др.) и на психологические закономерности организации учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении иностранного языка. Большое внимание уделено отбору лексики и учебных материалов, которые соответствуют таким критериям, как аутентичность, информативность, функциональность, проблемность, учет профессионально-ориентированного аспекта.

Запоминание огромного количества лексических единиц связано с точной регистрацией в памяти их формы в звуковом и буквенном единстве. С целью формирования у учащихся слухового, зрительного и моторного образов, мы используем в системе упражнений устный ввод учебной информации с опорой на ее графический образ.

Зрительный образ синтезирует сигналы остальных органов чувств, «слуховые ощущения ориентируются по зрительно данному предмету». В нашей системе упражнений работа над лексикой проводится в три этапа. Овладение иноязычной речью осуществляется с помощью разнообразных, логически сменяющих друг друга упражнений и заданий. Первый этап — предъявление нового материала; второй — тренировка; третий — применение изученного.

При овладении языком операции «*знать*» и «*уметь*» выступают как функциональное единство. Их соединение происходит на уровне продуцирования. Недостаточное развитие любого из этих двух звеньев ведет к нарушению основного назначения языка — быть средством общения. Длительное рассогласование во взаимодействии этих составных функционального целого не позволяет достичь достаточного уровня овладения языком, снижает у учащихся мотивацию изучения языка.

Следует отметить, что метод коллективного взаимодействия является весьма продуктивным в методике обучения лексике при активизации языкового материала. Активно общаясь друг с другом, студенты упражняются в развитии навыков устной речи и активизации изучаемой лексики. Работа в малых группах интенсифицирует и мотивирует процесс усвоения лексики.

Работая над выполнением подобной системы упражнений, каждый учащийся тренируется в слушании, говорении, чтении и письме на изучаемом иностранном языке. Внимание учащегося постоянно концентрируется на содержании выполняемого задания. Каждая фраза передает конкретные факты, касающиеся содержания текста или конкретно названной ситуации, т. е. учащийся постоянно выполняет определенную мыслительную операцию. Каждая лексическая единица усваивается как часть целого высказывания. В упражнениях предусмотрены задания на вербализацию личного отношения учащихся к рассматриваемым явлениям. Мотивированность выполнения заданий употреблением изученного в речи или же извлечением информации из текста ведет к осознанному, а не формальному усвоению учебного материала, повышает интерес учащихся к работе над языком и, несомненно, результативность их работы.

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННУМУ ДИСКУРСУ

Луцинская О. В., Белорусский государственный университет

В преподавании иностранного языка практическая цель заключается в *формировании коммуникативной компетенции*, которая имеет системную организацию, формирующуюся рядом составляющих. Большинство исследователей в составе коммуникативной компетенции различают лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную и предметную виды компетенций. Выделяется также и профессиональная компетенция, которая обеспечивает способность к успешному осуществлению профессиональной деятельности.

В обучении иноязычному письменному дискурсу необходимо учить и развивать все составляющие коммуникативной компетенции, поскольку каждая из них имеет определенное значение и способствует формированию у обучаемого разносторонней компетенции в письменном общении. Однако особое внимание хотелось бы обратить на *дискурсивную компетенцию*, которая играет значимую роль в обучении письменному дискурсу будущих журналистов и выступает в качестве цели обучения.

Традиционно эта компетенция обозначает способность понимать различные виды коммуникативных высказываний и умение создавать целостные, связные и логичные тексты, используя разнообразные лингвистические средства. В настоящее время дискурсивная компетенция понимается многими исследователями (*M. Canale, M. Swain, S. Moirand, Н. П. Головина, Л. П. Каплич, О. И. Кучеренко, И. Ф. Ухванова-Шмыгова и др.*) достаточно широко. Дискурсивная компетенция — это не только создание целостных и связных текстов, но также знание разных типов дискурса и правил их построения, умение интерпретировать их в соответствии с коммуникативной ситуацией и продуцировать эти дискурсы с учетом экстралингвистических особенностей ситуации общения, ролей участников коммуникации и способов взаимодействия коммуникантов в рамках единого кортежа.

При формировании данного вида компетенции особый акцент необходимо делать на способности анализа оригинального письменного текста, а также на создании собственного, что непосредственным образом связано с репрезентацией в нем соответствующих категорий дискурса. В этой связи особое значение приобретают знания и умения, а также имеющийся опыт в сфере профессиональной деятельности, что тесным образом увязывается с положениями компетентного подхода (*А. А. Вербицкий, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, Л. П. Рыльщикова, О. В. Усачева, А. В. Хуторской, О. Н. Щеголева и др.*), внедряемого в настоящее время в образовательный процесс, в том числе и в обучение иностранному языку. Исходя из положений компетентного подхода представляется возможным расширить содержание дискурсивной компетенции посредством включения в ее компонентный состав следующих *знаний*:

– знания о предмете общения и его вербализации в дискурсе. Предмет общения представляет фрагмент действительности (факт, событие, явление и др.), который находит непосредственное отражение в письменном дискурсе и представляет значимость для автора. По-другому, это знания максимально полной информации об участниках общения, пространственно-временных характеристиках явления, других событий, имеющих отношение к предъявляемой информации и др.;

– знания типов взаимодействия, тех ролей, которые коммуниканты на себя принимают и, соответственно, знают, как взаимодействовать друг с другом, выступая в той или иной роли в зависимости от ситуации общения, от обстоятельств, в которых они находятся;

– осознание самого себя как коммуниканта и той аудитории, с которой происходит общение;

– знание о том, как вербализуются те или иные типы взаимодействия и актуализируемые роли при помощи языковых средств в соответствии с ситуацией общения;

– знание жанрового разнообразия текстов, которые не являются однородными по своей сути, а выступают как синтезированные.

Помимо знаний в состав дискурсивной компетенции входят умения, которые обозначают способность использовать в практической деятельности имеющиеся знания. Исходя из того, что результатом обучения студентов иноязычному письменному общению является овладение умениями продуцирования дискурса, у обучаемых необходимо развивать *дискурсивные умения*, к которым относятся следующие:

– определять концептуальную схему будущего газетного сообщения;

– отбирать, планировать и организовывать информацию в статье с учетом дискурс-категорий;

– репрезентировать в содержании письменного продукта дискурс-категории;

– оформлять газетный текст языковыми средствами, соответствующими его жанру, обеспечивая целостность и связность;

– корректировать композиционную структуру статьи и ее языковое оформление;

– редактировать газетное сообщение с учетом репрезентации в нем дискурс-категорий.

Однако для развития вышеупомянутых умений у будущих журналистов необходимо сформировать соответствующие навыки, такие как:

– анализировать дискурс-категории в оригинальной газетной статье, предполагающий способность выявлять и определять, как и при помощи каких языковых средств в содержание текста вписаны субъект-предметные и субъект-субъектные отношения;

– находить релевантную информацию и структурировать ее в соответствии с композиционными особенностями статьи;

– репродуцировать в статье заданные дискурс-категории;

– подбирать адекватные языковые средства для оформления статьи с учетом особенностей ее жанра, обеспечивая целостность и связность.

В содержании дискурсивной компетенции включается и *опыт*, как социальный, т. е. уже имеющийся, так и собственный, приобретаемый в процессе осуществления профессиональной деятельности.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Макарова Е. В., Белорусский государственный университет

Модернизация системы образования в контексте Болонского процесса, введение новых государственных стандартов заставляют вновь обратиться к ключевым проблемам организации учебного процесса и внести коррективы в структуру, содержание и методологические подходы к преподаванию английского языка (в частности, на факультете философии и социальных наук и факультете журналистики).

В *Типовой учебной программе для высших учебных заведений*, составленной с учетом инновационных процессов, определены цели и задачи дисциплины «Иностранный язык», сформулированы общие требования к практическому владению видами речевой деятельности, даны рекомендации по использованию методов и технологий обучения, по организации самостоятельной работы студентов. Тем не менее, адаптация требований новой типовой программы к учебному процессу вызывает определенные трудности.

В первую очередь, эти трудности связаны с осмыслением понятия «коммуникативная компетенция», формирование которой в единстве составляющих ее компонентов: языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного, определяется Типовой программой как интегративная цель обучения. Понятийная интерпретация этих компетенций, предложенная программой, создает основу для построения методической модели в русле общеевропейских тенденций. Вместе с тем, введение новых понятий влечет за собой поиск ответов на целый ряд вопросов.

Одним из важнейших является вопрос, насколько современный уровень развития методики в целом и коммуникативно-ориентированного языкового тестирования, в частности, позволяет реально определить и оценить уровень коммуникативной компетенции на иностранном языке, тем более, что даже при общении на родном языке люди отличаются уровнем коммуникативной компетенции.

Кроме того, концептуальные подходы к трактовке содержания понятия «коммуникативная компетенция» различны, как различны описания компонентного состава коммуникативной компетенции, предпринимаемые в дидактических целях. Возникает, следовательно, вопрос, какова иерархия между составляющими коммуникативной компетенции и каким образом происходит овладение этими компетенциями.

Трудности перехода на новый учебный план и учебную программу вызваны также тем, что требования к практическому владению видами речевой деятельности (*языковая и речевая компетенции*) остаются достаточно высокими (несмотря на значительное сокращение часов), а критерии сформированности других составляющих коммуникативной компетенции программой не определены. Вместе с тем, совершенно очевидно, что при разработке учебно-методических материалов возникнет необходимость методической детализации всех компонентов коммуникативной компетенции и создания условий, обеспечивающих их развитие в процессе обучения.

Сокращение часов привело также к тому, что модуль профессионального общения, на изучение которого программой отводится 50 % учебного времени, потерял «фундамент» в виде знаний, полученных студентами в процессе изучения специальных дисциплин курса. Следовательно, возникает задача создания нового учебного пособия, которое бы учитывало степень языковой и профессиональной подготовленности студентов.

Разрабатывая коммуникативную модель преподавания английского языка студентам вышеназванных факультетов, мы считаем, что основным механизмом передачи учебной информации в этой среде может являться *учебно-профессиональный дискурс* как разновидность научного дискурса и профессионально-образовательного дискурса. Многие авторы, разрабатывающие современные адаптивные учебно-методические комплексы, считают, что наиболее целесообразной формой подачи текстового материала являются электронные тексты, а одним из основных каналов общения — средства компьютерной телекоммуникации. Тем не менее, роль традиционного учебного пособия как основного элемента учебно-методического комплекса, на наш взгляд, сохраняется, как сохраняется ориентированность учебного процесса *на текст как основную коммуникативную единицу*.

Исходя из такого понимания условий формирования коммуникативной компетенции уже в первом тематическом блоке «*Getting to know each other*» формируется комплекс знаний, навыков, умений, составляющих коммуникативную компетенцию. В частности, умение устанавливать необходимые контакты в социально-бытовой и профессиональной сфере общения, осуществлять речевое поведение в соответствии с ситуацией общения, выступать с презентацией краткого сообщения по одной из предложенных тем с учетом тех рекомендаций, которые даются в текстах и заданиях блока. Презентация рассматривается как жанр делового дискурса, имеющий свою специфическую форму и композиционное построение. Предполагается, что развитие навыков презентации будет осуществляться на материале других тематических блоков.

Подводя итоги вышесказанному, еще раз отметим, что реализация компетентностного подхода к обучению иностранным языкам и переход на новые учебные планы сопряжены с целым рядом трудностей и ставят перед педагогическим коллективом задачи, связанные с теоретическим осмыслением основных понятий нового подхода и практической разработкой учебно-методических материалов.

СТРУКТУРА УЧЕНИЯ И НЕКОТОРЫЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Рудая С. Н., Сокеркина О. В., Белорусский государственный университет

Педагогическая практика показывает, что освоение нового характера познавательной деятельности и нового ее содержания при переходе от среднего образования к высшему представляет часто большие трудности для вновь поступивших студентов. По сравнению с той системой знаний,

которая дается в средней школе, высшая школа стоит на качественно иной, более высокой ступени, требующей от студентов известной перестройки всего прежнего строя мышления.

Успешность обучения является одним из основных показателей адаптации студентов. Картина успеваемости на младших курсах вуза свидетельствует о том, что значительная часть трудностей процесса адаптации связана с учением. В структуре учения выделяют четыре составляющие: мотивационная, познавательная, исполнительная, контрольная. Рассмотрим их отдельно.

Мотивационная составляющая. Из двух мотивов учения — специфически познавательных и неспецифических — первые на младших курсах не всегда преобладают. Но какова бы ни была исходная мотивация мышления, по мере его осуществления начинают действовать и чисто познавательные мотивы. Следовательно, на начальном этапе обучения необходимо уделить особое внимание созданию у студентов положительной мотивации. Замечено, что преобладание на лекциях чисто информативного изложения мало способствует этому. При организации работы первокурсников их нужно чаще ставить в условия, побуждающие к самостоятельной деятельности.

Познавательная составляющая. Эффективное функционирование этой составляющей существенно зависит от того, насколько развита у данного индивида познавательная самостоятельность, основным средством воспитания которой в учебном процессе является самостоятельная работа. Включение последней в структуру аудиторных занятий позволяет сделать процесс формирования самостоятельности не стихийным, а целенаправленным. Введенная в некоторых вузах система контролируемой самостоятельной работы (КСР) позволяет постоянно наблюдать за ходом самостоятельной работы студентов, корректировать ее и помогать студентам в успешном освоении знаниями. Существуют различные формы организации КСР, включающие в себя устные и письменные работы, тесты, использование новейших компьютерных технологий, что позволяет преподавателю контролировать степень усвоения пройденного материала.

Исполнительная составляющая. Для решения любой познавательной задачи поступающая информация должна соединиться с базисными знаниями. На младших курсах влияние индивидуальных различий в качестве базисных знаний довольно значительно, а их учет в ходе обучения недостаточен. Поэтому при организации обучения на младших курсах перед изучением основных разделов программы должен быть предусмотрен предварительный контроль, устанавливающий степень полноты базисных знаний каждого студента. Для последующего накопления базиса необходима прочность усвоенных знаний. Здесь одной из помех является незнание студентами механизма памяти. В мнемической деятельности они чаще всего используют последовательное механическое запоминание, тогда как долговременная память требует понимания структуры хранимого материала. Поэтому одна из задач преподавателя — обратить внимание на вышеуказанные механизмы усвоения и закрепления материала.

Контрольная составляющая предполагает наличие циклов обратной связи. В условиях обучения в вузе из контуров обратной связи наиболее важен внутренний, основанный на самоконтроле. Поэтому наряду с фор-

мированием общих приемов умственной деятельности уделяется внимание обучению студентов специальным приемам и методам самоконтроля по каждой дисциплине.

Для эффективного функционирования контрольной составляющей важно, чтобы структура учебных пособий для студентов младших курсов позволяла осуществить самоконтроль.

Итак, из анализа структуры учения вытекает, что эффективное функционирование каждой составляющей, а следовательно, и успешная адаптация студентов возможны при выполнении целого ряда требований: усиление роли аудиторной самостоятельной работы, правильная организация умственной деятельности студентов, обучение приемам и методам самоконтроля, использование специальных учебных пособий, позволяющих осуществить самоконтроль, использование компьютерных программ и сетевых образовательных платформ и ряд других.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Хацкевич И. В., Минский областной институт развития образования

Специфика обучения иностранному языку предполагает, что студенты должны научиться общению в процессе своей учебной деятельности. Основная задача преподавателя заключается в том, чтобы предлагаемые задания не воспринимались как упражнения, а моделировались как естественные акты коммуникации. Наиболее эффективными формами активизации учебной деятельности являются интерактивные формы работы, позволяющие организовать взаимодействие студентов друг с другом с целью максимальной реализации их личностного потенциала, а также раскрытия специфики социального взаимодействия людей страны изучаемого языка, развития способности и готовности осуществлять общение на продуктивном, творческом уровне.

Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, что практически все обучаемые оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Основным понятием, определяющим смысл интерактивных методов, является «взаимодействие». Можно выделить следующие формы организации взаимодействия студентов: 1) приобщение к взаимодействию, 2) имитация взаимодействия, 3) аутентичное взаимодействие.

Приобщение к взаимодействию применяется на этапе знакомства с новым языковым материалом и его тренировки. Упражнения в рамках данной интерактивной формы должны содержать новую информацию, включать речевую деятельность в контекст совместной творческой деятельности обучающихся, быть рассчитанными на смену моделей.

В основе имитации взаимодействия на этапе тренировки в речевом общении лежит организация взаимодействия обучаемых в условиях ролевой игры, драматизации и т. п. с целью максимального приближения учебной деятельности студентов к реальной ситуации общения. При этом внимание акцентируется не столько на языковой стороне высказывания, сколько на содержании. Использование форм, имитирующих взаимодействие, способствует осмыслению норм социального и межличностного поведения, развивается умение самостоятельно строить высказывания соответственно условиям общения.

Аутентичное взаимодействие возможно при условии усвоения материала и развития умений, необходимых для диалогического общения.

Интерактивные методы, вслед за С. С. Кашлевым, мы можем классифицировать по их ведущей функции в педагогическом взаимодействии на методы:

- создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- организации обмена деятельностью;
- организации мыследеятельности;
- организации смыслов творчества;
- организации рефлексивной деятельности;
- интегративные методы (интерактивные игры).

Методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации представляют собой «коммуникативную атаку», эффективную на этапе введения в атмосферу иноязычного общения. Эти методы способствуют оперативному включению в совместную работу всех обучаемых (например, «Аллитерация имени», «Комплимент», «Заверши фразу», «Броуновское движение»).

Для методов организации обмена деятельностью характерно сочетание индивидуальной, парной и групповой работы участников взаимодействия (например, «Интервью», «1x2x4», «Пазл», «Тандем»).

Организация смыслов творчества предполагает создание участниками взаимодействия своего индивидуального смысла изучаемых явлений и предметов, обмен этими смыслами, обогащение своего индивидуального смысла (например, «Алфавит», «Ассоциации», «Аллитерация понятия»).

Методы организации мыследеятельности, с одной стороны, способствуют мобилизации творческого потенциала обучаемых, развитию их положительной мотивации к учению, с другой — стимулируют активную мыслительную деятельность, выполнение различных мыслительных операций (например, «Четыре угла», «Шесть шляп», «Карусель/два круга»).

Методы организации рефлексивной деятельности обычно организуются на завершающем этапе занятия и направлены на самоанализ и самооценку участниками педагогического взаимодействия результатов своей деятельности (например, «Аквариум», «Цепочка пожеланий», «Немой разговор»).

Использование интерактивных методов в процессе целенаправленного моделирования общения способствует повышению положительной мотивации к изучению языка, развитию познавательной активности, воображения, самодисциплины, навыков совместной деятельности, переносу навыков и умений в реальные условия.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

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

Основным мотивом изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза является осознание тех условий, которые обеспечивает знание иностранного языка для реализации своих планов и амбиций в современном мире, когда возрастает и расширяется количество международных контактов.

Но студенты не всегда могут полностью раскрыть свой потенциал при изучении иностранных языков в силу определенных обстоятельств.

Мотивация является неоспоримым фактором успешности учения в целом и изучения иностранных языков в частности. Она является запускным механизмом любого вида деятельности.

Поэтому можно сказать, что эффективность процесса овладения иноязычной речью в жестких условиях обучения иностранному языку в вузах неязыкового профиля может быть обеспечена исключительно при создании положительного эмоционального настроя студентов при овладении иноязычной коммуникативной компетенцией. Средством создания психологически комфортной обстановки на каждом занятии иностранным языком является эмоциональный пусковой механизм в виде выполнения специальной серии упражнений и заданий, обеспечивающих вспышку эмоций и включение волевых резервов студента.

Для повышения эффективности обучения иностранному языку в заданных условиях занятия должны быть построены по модели успешной деятельности, т. е.:

- полная включенность (умственная и физическая) в учебную речевую деятельность; осознание ее целей и задач;
- отсутствие беспокойства в процессе овладения иностранным языком;
- преобладание положительных эмоций, таких как радость, удовлетворение, уверенность, гордость, интерес;
- реализация волевых факторов: целеустремленности, организованности, старательности, энергичности, настойчивости/упорства, внимания.

Все это обеспечивается специальными заданиями, приемами и упражнениями.

Преподаватель в своей работе должен учитывать, что эффективность любой деятельности зависит от интенсивности мотивации, и выработать соответствующий способ воздействия на студента.

Стимулирование студентов положительными эмоциями представляется самым действенным способом усиления мотива, в то время как информирование, инструктирование, принуждение используются на занятиях иностранным языком в неязыковых вузах настолько часто, что недостаточная эффективность их воздействия на мотивы изучения иностранного языка студентов очевидна.

Факторы, от которых зависит внутренняя мотивация учения:

1) планируемый студентом уровень достижения в области усвоения языка;

2) ценность достижения успеха с точки зрения удовлетворения основных личностных мотивов обучаемого;

3) ожидание успеха (уверенность в том, что удастся достичь намеченной цели);

4) затраты на достижение успеха — психологические и физические (сюда входит и количество времени, отводимое на занятие, и затраты энергии на усвоение, запоминание и закрепление учебного материала и т. п.);

5) осознание реальных достижений, меры действительного успеха, а также адекватность субъективно ощущаемого успеха реальному;

6) общее психофизическое состояние студента.

Таким образом, успешность процесса овладения языком во многом зависит от активности обучаемого, а активность, в свою очередь, непосредственно определяется указанными выше шестью мотивационными переменными.

Выделяются факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

— осознание ближайших и конечных целей обучения;

— осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

— эмоциональная форма изложения учебного материала;

— показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;

— профессиональная направленность учебной деятельности;

— выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;

— наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

Следует отметить, что особое значение в данном виде работы имеет постановка определенных целей (в частности, успехи в профессиональной сфере и карьере), а не «достижение успехов в изучении иностранного языка вообще».

Помочь студентам соединить изучение иностранного языка со своими личными целями является одной из важнейших задач преподавателя.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Шабан О. П., Белорусский государственный университет

В процессе обучения иностранному языку очень важно развитие способности учащихся к запоминанию. Как известно, высокая продуктивность запоминания наблюдается в тех случаях, когда оно включается в деятельность, требующую интеллектуальной активности. Поэтому лучше запоминается то, что связано с самостоятельными поисками решения.

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

В процессе развития навыков монологической речи и обучения пересказыванию текста важно научить учащихся воспроизводить текст не механически по памяти, а обдумав и перефразировав его. С этой целью может применяться лингвистический анализ текста.

Как известно, любая логично построенная речь развертывается по определенной схеме, представляющей собой цепочку так называемых тем и рем. Тема представляет собой как бы исходную точку предложения — то, что, по мнению автора, известно адресату, а рема — то собственно новое, что ему сообщается.

Анализ текста, его тема-рематической структуры дает возможность учащимся составить представление о структуре текста, что способствует как наилучшему пониманию текста, так и его воспроизведению.

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

Анализ, какие функции выполняют в тексте грамматические элементы, и работа над ними является важной составной частью занятий по иностранному языку. Ниже приводится обзор вышеназванных грамматических элементов.

1. *Про-формы*, слова, которые могут заменять другое ранее использованное выражение:

а) существительное: с неопределенным артиклем (*ein Mann*), с определенным артиклем (*der Mann*), с количественным числительным (*zwei Jungen*);

б) местоимения: личные (*er, sie, es*), относительные (*der, die*), притяжательные (*sein, mein, ihr*);

в) *про-наречия*: наречия заменяющие ранее употреблявшееся. Они могут иметь следующее значение: времени (*danach*), места (*darüber*), образа действия (*so*), причины (*darum, deswegen*) и др.

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

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

4. *Имена собственные, названия титулов* (*Der Mann.../der Botschafter/ seine Exzellenz/ Herr Vogi*).

Анализ тема-рематического построения текста делает занятия по иностранному языку более динамичными. Приводимые ниже упражнения яв-

ляются примером, как можно использовать анализ моделей текста в процессе обучения иностранному языку.

Понимание текста. *Учащимся предлагается текст, и его предложения последовательно нумеруются с целью сделать более явными различные смысловые связи в тексте. Слова, обозначающие одно и то же лицо, явление, действие, соединяются, и производится анализ, какие грамматические средства использовались для замены.*

Представленная техника работы над текстом способствует пониманию текста учащимися, они с большей легкостью распознают взаимосвязи в тексте, совершенствуется понимание ими структуры текста.

Следующие упражнения способствуют формированию и совершенствованию умений и навыков монологической речи и пересказывания текста.

Воспроизведение текста. *Учащиеся получают задание заменить определенные члены предложения другими, не изменяя при этом содержание. Пример: Ersetze das Wort dort in Satz 2! 1. Wir wollen zum Schloss des Künigs gehen. 2. Dort wohnt eine wunderschöne Prinzessin.*

Возможные варианты: *in dem Schloss, darin, im rechten Flügel.*

Такое упражнение способствует формированию умения создавать текст, используя различные средства.

Воспроизведение текста на основе тема-рематических моделей.

Вышеописанная лингвистическая работа над текстом способствует овладению основными принципами построения текста, что является важным в процессе пересказывания текста и его перевода.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА И ЕЕ СВЯЗЬ С АНТОНИМИЕЙ

Шкурская Н. М., Белорусский государственный университет

Одним из наиболее важных результатов изучения языка является широкое признание системности лексики. В понимании лексики как системы важный вклад был сделан психолингвистикой. Психолингвистика по самой своей сути — дисциплина семантическая. От носителя языка можно получить сведения о тех языковых явлениях, которые для него существенны. А это, прежде всего, явления осмысленные, обладающие семантикой и поэтому в психолингвистике с самого начала ее развития уделялось значительное внимание вопросам семантики. Работы многих ученых (А. Р. Лурия и др.) были посвящены объективному установлению наличия и характера связей между словами с содержательной стороны у носителей языка.

С конца прошлого тысячелетия активизируются работы ученых по психолингвистическому анализу лексических значений. Для этих целей используются различные методики. Ставший популярным за рубежом метод измерения значений привлек интерес и психолингвистов стран СНГ. Но если методика «семантического дифференциала» для его создателей была скорее всего семантическим инструментом для выяснения иных, в частности, психиатрических, социально-психологических и других явлений, то у нас (т. е. в странах СНГ) осуществляется попытка собственно семантического анализа при помощи данной методики.

В психолингвистических исследованиях была показана роль слова в речевой деятельности как важнейшей семантической единицы. Тем самым для психолингвистических исследований, как и для лингвистических исследований вообще, слово оказывается чрезвычайно существенным элементом функционирования языковой системы, которая изучается, а потому анализ семантики слова относится к числу важнейших направлений психолингвистических исследований.

При характеристике семантических структур слов-антонимов в лингвистических работах чаще указывается на свойственную антонимам семантическую общность, которая проявляется в соотносительности значений, в принадлежности антонимов к одной лексико-семантической парадигме или в том, что они выражают одно и то же родовое понятие. При компонентном анализе семантические структуры антонимов обычно различаются только по одному семантическому признаку. При дефиниционном анализе лингвистами также подчеркивается высокая степень сходства дефиниций слов-антонимов в толковых словарях. В синтагматике семантическая близость антонимов проявляется в сходстве их синтаксической и лексической сочетаемости с другими словами.

Как же соотносятся с психологической точки зрения понятия сходства и противоположности? Согласно утверждению С. Л. Рубинштейна, сходство и противоположности объектов устанавливаются при помощи операции сравнения; последнее понимается как «конкретная форма взаимосвязи синтеза и анализа, осуществляющая эмпирическое обобщение и классификацию явлений. Роль сравнения особенно велика на начальных его ступенях».

Учитывая данные современной психологии о разных уровнях психического отражения и непрерывной взаимосвязи этих уровней в реальной жизнедеятельности индивида, можно предположить, что сравнение является универсальной операцией установления сходства и различий между объектами действительности, постоянно осуществляемой индивидом, познающим реальный мир. При этом процессы анализа и синтеза, сравнения и классификации происходят независимо «от воли и соображения», а продукты этих процессов, далеко не всегда выводимые в «окно сознания», хранятся в информационном тезаурусе человека.

Как известно, для осуществления операции сравнения необходимо, кроме двух сравниваемых объектов, основание для сравнения, т. е. то, что является общим для сравниваемых объектов и делает их сравнимыми. По мнению психолога А. Тверского, отношения сходства или различия между предметами нельзя свести к раз и навсегда установленному соотношению.

Во-первых, общий банк данных, имеющих отношение к каждому конкретному объекту, обычно богат по содержанию и сложен по форме. При выполнении определенной задачи мы не пользуемся всем массивом данных, а выбираем из него некоторый набор признаков, релевантных для решения именно этой задачи.

Во-вторых, оценка сходства или различия объектов зависит не только и не столько от количества присущих им общих и различительных признаков, сколько от относительного «веса» этих признаков, который также может меняться в зависимости от решаемой задачи.

В-третьих, эксперименты А. Тверского показали, что люди склонны приписывать большую степень как сходства, так и различия объектам, лучше им знакомым.

Эти данные хорошо согласуются с выводом, к которому А. А. Залевская пришла при анализе результатов ассоциативных экспериментов, о том, что «отношения между координированными членами в зависимости от "угла зрения" могут выступать в двух ипостасях: с позиций суперординаты координированные члены субъективно переживаются как симиляры, а в отрыве от нее — как оппозиты».

СЕКЦИЯ 8 МИРОВАЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРЫ: ДИНАМИКА, ТИПОЛОГИЯ

МЕСТО И ФУНКЦИИ ЯЗЫКА ИВРИТ В СИСТЕМЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА-КУЛЬТУРОЛОГА

Абрамов С. М., Белорусский государственный университет

Решая образовательные задачи в процессе языковой подготовки культурологов, мы готовим «специалистов по культуре», поэтому очень важно остановиться на одном из множества определений культуры, наиболее органично связанных с образованием: «Вероятно, самым подходящим для образовательных целей является понимание культуры как системы духовных ценностей, воплощенных или не воплощенных материально, которые созданы и накоплены обществом во всех сферах бытия — от быта до философии». Эти ценности, как известно, делятся на три группы: общечеловеческие (т. е. вечные); ценности, разделяемые группой народов одной языковой общности; ценности, присущие одному народу. Приобщаясь к ним, человек приобретает жизненные ориентиры: формируется его мировоззрение, у него появляются нравственные убеждения, деятельная мотивация, происходит духовное раскрепощение, что ведет к усилению творческой активности и т. д.

Существовавшая ранее традиционная система языковой подготовки ставила на первое место практическое владение языком, т. е. умения и навыки, не особенно интересуясь «ценностным насыщением» учебного процесса. В последнее время среди преподавателей и ученых преобладает принципиально другой подход, суть которого Е. И. Пассов формулирует коротко и остроумно: «...знать — уметь — творит — хотеть». Последней составляющей он придает наибольшее значение. Он считает, что наличие в этом списке слова «хотеть» является предпосылкой появления в жизни обучаемого всех «само-»: самообразования, самодисциплины, самовоспитания, самоконтроля, самоорганизации, самоопределения и т. д.

Сегодня обучаемому недостаточно просто обладать страноведческой информацией. Одна из целей обучения состоит в овладении учащимися знаниями и умениями, которые бы репрезентировали этос культуры. Важным ресурсом и инструментом в данном процессе является язык.

Любая культура обладает особенностями, присущими лишь ей, поэтому подготовка культуролога-гебраиста, германиста или американиста предусматривает различное сочетание и содержание фактов культуры (знаний, опыта, творчества и отношения к объектам деятельности). С образовательной точки зрения язык обладает следующими функциями: познавательной, аккумулятивной, коммуникативной и личностно-образующей. Язык — часть духовной культуры и одновременно средство овладения культурой, т. е. ее языковой портрет.

Подготовка специалиста-культуролога определяет место и функции языка иврит в общей системе учебных дисциплин. Приобщая студентов к общечеловеческим ценностям, мы непременно обращаемся к первоисточникам и, прежде всего, к тексту Книги книг — Библии, этика и эстетика которой повлияли на последующее развитие мировой культуры, литературы и искусства, а также к текстам, сложившимся в процессе ее толкования. Изучение иврита, который является классическим языком наряду с латинским и греческим и преподается в университетах всего мира, расширяет филологический кругозор студентов. Ставя целью формирование духовно одаренного человека, следует помнить, что духовность рождается благодаря диалогу культур: осознание себя в качестве субъекта национальной культуры возможно лишь в процессе общения с иными культурами.

В архивах и библиотеках Беларуси хранится обширный корпус литературы на иврите, составляющий научное, духовное и историческое наследие как белорусских евреев, так и всего белорусского народа. До настоящего времени для работы с этой литературой, как правило, привлекались иностранные специалисты. Изучая язык иврит, студент лучше осознает национально-культурное многообразие Беларуси, вклад различных наций в общее пространство белорусской культуры. В данном случае иврит становится воспитательным средством, которое развивает патриотические чувства личности, формирует ее гражданскую позицию, влияет на формирование мировоззрения.

Наша страна стремится к достижению высокого уровня международного экономического, научного, политического, социально-культурного сотрудничества с зарубежными партнерами. Подготовка культурологов-специалистов, владеющих несколькими языками, в том числе и ивритом, расширит международные связи и рамки межкультурного диалога. В данном случае можно утверждать, что знание иврита является своеобразным экономическим фактором, способствующим повышению конкурентоспособности Беларуси на рынке различных сфер деятельности. В настоящее время в израильском обществе наблюдается неподдельный интерес к личностному ракурсу составляющих еврейской культуры: в создании иврито-язычной литературы, еврейской культуры в целом большую роль играли и выходцы из нашей страны.

Данные положения могут найти воплощение в создании авторских методик в преподавании иврита, предполагающих активную работу с культурологическими текстами.

РАСХОЖДЕНИЕ ВО ВЗГЛЯДАХ ЗАПАДНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЭКСПЕРТОВ В ПОНИМАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Амосова Т. В., Белорусский государственный университет

В своей работе «Что же означает — говорить» («*Ce que parler veut dire*»), выпущенной в 1982 г., известный французский социолог Пьер Бурдьё указал, что в иерархии речевых регистров уровни речи соотносятся

так же, как и страты общества, т. е. каждой страте общества соответствует свой речевой регистр, а структурная социология языка должна заниматься изучением соотношения этих двух структур (иерархий).

На вершине иерархии речевых регистров находится так называемый *легитимный язык*, т. е. форма языка, которая санкционируется институтами социализации и, в частности, мощно лоббируется институтом образования. Легитимный язык отличается от стандартизированного. Представим себе, что индивид следует всем нормам стандартизированного языка, являющегося для него иностранным. Но у него нет воспитанной с детства привычки производить артикуляцию фонем совершенно определенным образом, свойственным элите данной языковой группы, или даже вести себя определенным образом во время речи, например кланяться, как в восточных культурах. Его речевое поведение уже не подпадает под определение легитимного языка, поскольку легитимный язык базируется на наличии у индивидов *лингвистического габитуса* (комплекса установок на продуцирование речи и, в частности, на выбор того или иного речевого регистра или даже языка, или акцента) и *лингвистического гексиса* (физиологической предрасположенности, сформированной с детства, вести себя определенным образом во время речи).

Для французской культуры аутентичность лингвистического гексиса предельно актуальна. Эта тема (тема акцента) широко обсуждается во французской литературе, например в новелле Андре Моруа «Остров эстетов», где главный герой испытывал сложности психологического и коммуникативного плана в школе из-за своего акцента.

Идеи Бурдьё, изложенные в вышеупомянутой работе, не нашли такого распространения, как иные его творческие изыскания, поскольку слишком тесно были связаны с французской и только французской действительностью. Бурдьё на основании идеи о *легитимном языке* выводит понятие лингвистического капитала: это легитимный язык, который приносит символическую и экономическую выгоду в определенном лингвистическом поле. Например, знание юридической терминологии и ловкое владение ею выдает в человеке профессионального юриста, к которому коллеги-юристы автоматически проникаются доверием и уважением. Таким образом, данный лингвистический капитал свидетельствует о наличии у индивида символического капитала в поле права, т. е. в любом случае лингвистический капитал является источником символической выгоды. Экономическую выгоду этот капитал несет в себе тогда, когда профессиональный адвокат на шаблонном, легитимном, принятом в данном поле юридическом языке оформляет заявление своего клиента в суд, которое можно было бы написать иначе, проще, но это не вызвало бы должного уважения и внимания со стороны судьи и прочих вовлеченных в правовое поле агентов.

Нами был проведен опрос среди экспертов — дипломатических сотрудников и владельцев частного бизнеса, профессиональная деятельность которых связана с использованием иностранных языков и родного языка на высоком профессиональном уровне.

Среди вопросов, предложенных экспертам для обсуждения, особенно выделяется вопрос о «хорошем языке», или легитимном языке. Американцам было предложено сформулировать, что они считают «хорошим англ-

лийским», а нашим соотечественникам определить, что является для них «хорошим русским языком».

Выяснилось, что, по мнению американцев, хорошо говорит по-английски тот, кто использует огромное количество синонимов, поскольку именно синонимическое богатство и разнообразие английского языка представляет для них особую гордость, на что они отдельно указывают. Более того, «хороший английский» был четко локализован: для США — это язык хорошо образованных белых жителей Среднего Запада. Нью-йоркцы, например, автоматически не могут относиться к говорящим по-английски хорошо, поскольку Нью-Йорк — это «экстремально» мультикультурный, а следовательно, толерантный к отклонениям от нормы, в том числе языковой, город. Люди, даже рожденные в Америке, но не на Среднем Западе, желающие войти в социальную элиту американского общества, стремятся исправить свой выговор и посещают специальные языковые корректирующие школы.

Особое внимание один из экспертов-американцев уделил тому, что Бурдые назвал «лингвистическим гексисом», а именно: манере вести себя во время речи, интонации оратора, манере смотреть на собеседника и другим экстралингвистическим факторам. Все эти составляющие могут испортить отношение к собеседнику даже при условии его безупречного владения стандартизированным языком, если они не вполне удовлетворяют ожидаемым нормам.

Для американцев «хороший английский» — это, в первую очередь, маркер социального статуса его носителя, ценный ресурс, не для всех одинаково доступный. Так, в частности, работодатели не поощряют женщин пользоваться «хорошим английским», поскольку тем самым женщины демонстрируют свою готовность и годность занять место мужчин, доминирующих в ведущих сферах жизнедеятельности американского общества (например, в политике, экономике, дипломатии). От них ожидают владения шаблонным простым языком, распространяющимся благодаря телевидению, так как американское общество остается маскулинным по своей сути.

«Хороший русский язык», по мнению экспертов из Беларуси, — это, в первую очередь, язык без вкраплений нецензурной лексики, «красивый» язык. Носителю хорошего русского языка должна быть свойственна грамотность, выражающаяся в правильной постановке ударений в словах и компетентном использовании иностранных слов. Складывается впечатление, что доминирующей характеристикой «хорошего русского языка» являются его эстетические свойства, его красота. Один из экспертов утверждает, что стремиться говорить по-русски хорошо должны все, что «хороший русский» — это общеобязательная цель. Отсюда вытекает, что русский язык — менее ценный символический и экономический ресурс, чем английский, поскольку еще не возникло озабоченности по ограничению доступа к его легитимной форме. Нужно отметить, что во Франции ситуация похожа на ситуацию в США: социальная элита Франции стремится оградить «народ» от приобщения к легитимному языку, несмотря на попытки тотального его насаждения через систему образования. Просто система образования Франции, по наблюдениям Бурдые, изначально сориентирована на выходцев из высших и средних классов, а речь преподавателей, непонятная ученику из рабочей среды, обращена, в первую очередь, к детям из высших социальных слоев.

«ДУХОВНАЯ СИТУАЦИЯ ВРЕМЕНИ»: ВЛАСТЬ МАССЫ (КОНЦЕПЦИЯ К. ЯСПЕРСА)

Борейко Н. А., Белорусский государственный университет

Объектом исследования Карла Ясперса, немецкого философа-экзистенциалиста и психиатра, является широкий круг проблем, в том числе массовая культура и процесс омассовления общества. В своих работах он развил взгляды Лебона и Х. Ортеги-и-Гассета, акцентировав внимание на феномене массы и массовой личности.

Масса, согласно Ясперсу, появилась в результате интенсивного технического развития. Научные открытия и изобретения способствовали созданию новой организации работы предприятий, которые превратились в четко функционирующий аппарат, руководимый из центра. Человек в таких условиях стал частью действующего механизма, причем сознательно и добровольно.

К. Ясперс считал, что массу следует отличать от народа. Народ структурирован, осознает себя и собственные жизненные установки и ценности, обладает определенным типом мышления и традициями. Масса, напротив, не структурирована, не обладает самосознанием, однородна, лишена каких-либо отличительных свойств и традиций.

Новизна позиции Ясперса состоит в том, что в отличие от своих предшественников философ полагал, что отдельный человек может олицетворять собой одновременно и народ, и массу. Однако ощущения человека в этих двух состояниях различны. Массовый человек рождается духовной ситуацией массового сознания и времени, социальные же связи, выстраиваемые с народом, есть результат свободного выбора.

Для Ясперса современное массовое общество — это общий феномен, характерный для всех демократических стран с высоким уровнем технического развития. Немецкий экзистенциалист относился к существованию человека в массе как к реальному факту, как к оптимальному способу существования больших скоплений людей. В этой жизнедеятельности есть свои достоинства и недостатки. Однако если достоинства очевидны, то недостатки доступны пониманию лишь наиболее развитым в духовном плане людям, которые страдают от потери индивидуальности и ищут пути ее обретения.

С другой стороны, Ясперс всегда подчеркивал, к чему может привести невинное, на первый взгляд, омассовление людей, их желание быть как все, стремление удалить из своей среды тех, кто из нее выбивается. Нацистский режим стал тому кровавым примером.

Главные опасности XX в., анализируемые Ясперсом, опасности, связанные с установлением тоталитарного общества. Оно превращает народ в массу, особенно подверженную воздействию пропаганды, легко возбудимую и фанатичную. Это общество выдвигает в качестве одной из основных своих задач создание нового человека, не обремененного моралью и совестью, не нуждающегося в свободе и вполне удовлетворенного своей ролью винтика в государственной машине. И, наконец, именно современное коллективистское общество (имеется в виду советское государство) последовательно и

грубо проводит идею тотального планирования, начинающегося с планирования экономической жизни, распространяемого затем на все другие стороны жизни, включая частную жизнь членов этого общества.

Понимание специфики массы и массового общества в экзистенциалистской концепции Ясперса невозможно без понимания смысла его учения об экзистенции.

Существование в мире, согласно Ясперсу, есть жизнь в толпе, следование общепринятым ценностям и стандартам. Унифицированность избавляет человека от необходимости принимать решения и нести полноту индивидуальной ответственности за них. Жизнь по формуле «Я как все» позволяет поделить ответственность за свои поступки со всеми, поступающими также.

Различие между существованием в мире и экзистенцией — это различие между неподлинным и подлинным существованием, между массовым обществом и подлинной коммуникацией.

Неподлинному существованию человека в массе Ясперс противопоставляет подлинное существование, экзистенцию. Экзистенция проявляется в подлинной коммуникации. Только в подлинном существовании возможна человеческая свобода, а значит, и проявление индивидуальности.

Ясперс не показывает реального примера общества, в котором существует подлинная коммуникация. Но он предлагает путь, по которому люди могли бы к этому обществу прийти. В основе его лежит индивидуальная работа каждого человека над самим собой. Подлинная коммуникация есть сообщество людей, достигших уровня экзистенции.

Массовый человек в массовом обществе может стать объектом исследования специальных наук, в том числе и политической науки, поскольку он не обладает свободой. В подлинной же коммуникации к человеку не относятся как к объекту исследования. Каждый человек в ней понимается как индивидуальность, которая не подвержена типизации.

Ясперс не отрицал определенных преимуществ, появившихся в современном массовом обществе, под которыми понимал массовую обеспеченность, демократию и др. В то же время в современном обществе коренится угроза потери человеком индивидуальности и свободы, причины которой заключаются во власти техники, типизации образа жизни и мышления, в разложении человека на функции.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОФОРМЛЕНИЯ МАРГИНАЛЬНОГО КОММЕНТАРИЯ В РАДЗИВИЛЛОВСКОЙ БИБЛИИ

Борисевич Е. В., Белорусский государственный университет

Радзивилловская Библия, также известная как Брестская Библия, — кальвинистский перевод Библии, выпущенный в Бресте в 1563 г. Издание финансировал Николай Радзивилл Черный. Над переводом работали такие известные переводчики, как Ян Ласки, Франциск Станкар, Петр Статориус, Анджей Тшецески-младший и Якуб Любельчик. По замечанию Ежи

Зёмка и ряда других исследователей, издание принадлежит к ряду лучших переводов эпохи, поскольку переводчикам удалось верно передать по-польски многие стилистические особенности библейского текста.

Однако одновременно этот перевод отвечает и высоким требованиям теологической учености своего времени. Радзивилловская Библия является одним из самых комментированных изданий своего времени. Текст снабжен обширным маргинальным комментарием — на полях более мелким, чем основной текст, кеглем набран развернутый полнотекстовый комментарий. Комментируемые фрагменты основного текста помечаются буквами в алфавитном порядке. Характерной особенностью комментария является то, что используется латинский алфавит. Буквы являются верхними индексами — это заглавные символы, помещенные над строкой. Эта своеобразная нумерация единиц комментария является сквозной, но лишь в рамках каждой отдельной главы. В случае, если буквы латинского алфавита заканчиваются, для нумерации используются парные повторяющиеся буквы снова в алфавитном порядке: AA, BB...

Следует отметить, что такой способ соотнесения единиц комментария является более удобным, чем предложенный позже Симоном Будным. Он использовал технику постановки однотипных знаков, состоящих из двух параллельных черт, перед комментируемыми лексемами. Техника обозначения комментируемых единиц, принятая в Радзивилловской Библии, является технически более сложной, но обеспечивает однозначное соотнесение единиц комментария с комментируемым словом. Однако несмотря на то, что введенные на полях обозначения обеспечивают однозначное соответствие этих элементов, в Радзивилловской Библии комментируемый фрагмент чаще всего, но не всегда, дополнительно дублируется после верхнего индекса.

Комментарий, помещенный в Радзивилловской Библии, занимает почти все пустое пространство на полях некоторых глав книги, формируя дополнительный развернутый и полноценный текст. Особый интерес представляет характер комментария и его содержание. В отличие от своих предшественников и последователей, многие из которых четко разделяли теологическую и словарную, лексикографическую составляющую комментария, составители и переводчики брестского издания пошли по пути синкретизма. В одной единице комментария иногда сочетаются **теологические и лексикографические** элементы:

1D: *Przenaszał się. Albo ruszał się z mieysca na mieysce, to iest zadzierzał a zachowywał onę powieszaną materyą...* (Biblia Świąta, tho iest Księgi Starego y Nowego Zakonu, właśnie z Żydowskiego, Greckiego, y Lacińskiego, nowo na Polski język z pilnością y wiernie wyłożone. Brześć, 1563).

Есть единицы **лингвистического** комментария, которые по жанру можно отнести к толковым словарным статьям:

26C (*stokrotny użytek*) *co iest stokroć więcej niżli śiał;*

20C: (*Prorok*) *maż zacny i Bogu miły.*

Имеется и **переводческий лингвистический** комментарий:

7A: *w żydowskim iest. W tym pokoleniu, co iest, między ludźmi tego wieku.*

Теологический комментарий призван донести до читателя — в прямой или косвенной форме — основные догматы христианского вероучения:

15K: *Światłość po ciemnościach znaczy wybawienie;*

7G: *Archa Noego znaczy nam Kościół przez ktorego zbawienie być może, tylko w tym samym zbawienie mamy.*

Часть единиц комментария носит лингвострановедческий характер:

11I: *(Charan) miasto w Mezopotamiey;*

20B: *Thak w oney krainie zwano krole iako w Egipcie Faraony.*

Введены в состав текста и логические интерпретации развития библейского сюжета: 8C: *Bo rozumiał, iż Kruk czując trupow smrod, miał daley lecieć by się była gdzie ziemia sucha ukazała.*

Многие фрагменты комментария указывают на стремление составителей издания обратиться к культуре, подарившей миру библейский оригинал, собственное большинству протестантских изданий:

Pirwsza ta kapitula ma w sobie trudności niemało. A przetoż między żydy zakazano było aby iey nikt nie czytał, ani wykladał przed tym niż mu trzydzieści lat było.

Несмотря на значительность текстового объема комментария в Радзивилловской Библии, в ее тексте так же, как и в изданиях современников и последователей брестских библиистов, количество комментария достигает своего максимума в первых главах Книги Бытия, а затем постепенно уменьшается, поражая лишь разнообразием освещаемых тем.

ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ КУЛЬТУРЫ В КОНЦЕПЦИИ М. К. ПЕТРОВА

Воронович И. Н., Белорусский государственный университет культуры

Период XX — начала XXI вв. характеризуется многообразием научных подходов и культурологических концепций в осмыслении роли истории, культуры и их влияния на человека. Несомненный интерес представляют культурологические взгляды М. К. Петрова. Основные положения его концепции направлены на исследование проблемы генезиса культуры и ее типологических особенностей.

Взаимодействие культур, находящихся на противоположных полюсах социально-культурного и исторического развития, возможно при равноправии и диалоге, признании личности творцом и носителем культуры. Социальная структура или социальные программы задают не столько матрицу поступков и поведения человека, сколько его мировоззрение, ценности, способности и потребности. В связи с этим, согласно М. К. Петрову, ключевой характеристикой бытия становится его «человекоразмерность».

Индивидуальность, разнообразие способностей и качеств человека определяют пути и цели исторического движения. М. К. Петров различает два вида социума: социум сотворенный, включающий собственно поведение людей, и социум творящий, цель которого — непосредственное общение между людьми. Сфера общения влияет на движение и обновление основ жизни общества.

В соответствии с концепцией Петрова развитие личности происходит параллельно с материальным производством. Личностью становятся в акте трансляции социального опыта и ценностей, как материальных, так и духовных, культуры в целом. Если игнорируется культурное наследие, происходит обезличивание личности. Воспроизведение человеком себя и его навыков М. К. Петров называет творчеством. Причем творчество представляет собой самотворчество и творчество репродукции.

Творчество играет роль фактора, объединяющего индивида и социальную систему, и проявляется в типе хранения и обновления социальных знаний и умений. Основываясь на «социальной наследственности», а именно: на воспроизведении людьми навыков, умений, ориентиров, ценностей и передаче их из поколения в поколение, М. К. Петров выделяет три типа культуры: лично-именной (первобытные сообщества, когда знания кодируются по имени Бога-покровителя), профессионально-именной (традиционные общества Востока) и универсально-понятийной (современное западноевропейское общество). Важная роль в сохранении и трансляции культурного опыта принадлежит «социальному гену», который выступает в роли знака, кодирующего, фиксирующего, запоминающего и хранящего длительное время информацию. Впоследствии происходит взаимодействие между социокodemом и индивидуальными характеристиками личности. В зависимости от того, насколько полно человек овладевает информацией и действует, определяется стиль поведения и характеристики культуры. Нормальное функционирование социокodemов обеспечивается механизмами коммуникации (координации деятельности людей), трансляции (передачи освоенной информации от поколения к поколению) и трансмутации (введения нового и уникального знания, изобретений и открытий).

Своеобразие авторской концепции заключается в том, что наличие разнообразных, несводимых друг к другу способов мышления, свойственных Западу и Востоку, рассмотрены в ракурсе выявления типологии кодирования социокультурной информации. При этом содержание и функция кода представляют собой механизм обновления накопленного и нового знания, культуры в целом. Понять характерные особенности мышления того или иного сообщества, народа возможно лишь через осмысление истории, культуры, психологических факторов. Основной принцип заключается в невмешательстве современности в прошлое, а лишь в его познании и понимании. Исторический ход развития рассматривался Петровым как в горизонтальном измерении, т. е. во взаимодействии с ныне действующими традициями, так и по вертикали, означающей обращение к прошлому как ценности, представившей современности огромный массив знаний и смыслов.

Осмысление предложенной М. К. Петровым концепции может осуществляться в нескольких направлениях. Первое предполагает выявление типов кодирования и передачи социокультурного опыта в пространстве многообразия современной человеческой цивилизации. Второе позволяет выявить специфику трансформации культурного кода в западной культуре. Третий аспект направлен на экспликацию способов взаимодействия различных типов культур. Три типа кодирования, или трансляции знания, могут взаимно дополнять и сосуществовать в различные исторические периоды без соблюдения строгой последовательности.

РОЛЬ ВЫХОДЦЕВ ИЗ БЕЛАРУСИ В ВОЗРОЖДЕНИИ ЯЗЫКА ИВРИТ

Кобрин Е. М., Белорусский государственный университет

Одним из интереснейших явлений мировой культуры XIX и XX вв. является возрождение языка иврит. Язык, давно переставший быть разговорным, сохранившийся только в качестве языка религии, языка чтения и письма, язык, не способный выполнять ни коммуникативную, ни когнитивную, ни познавательную функции, «возродился в качестве естественного живого языка — языка повседневного общения целого народа».

По утверждению доктора Х. Рабина, в ходе и в результате этого возрождения «в Израиле сложилась современная еврейская нация, объединенная, прежде всего, общим языком».

Можно также утверждать, что сегодня современный иврит вышел за рамки национального языка народа Израиля, он все в большей степени становится языком межобщинной коммуникации и символом национальной самоидентификации еврейского народа.

Возрождение иврита стало возможным в результате подвижнической деятельности энтузиастов, боровшихся и с прямым противодействием возрождения языка, и со скепсисом равнодушных. Для решения поставленной задачи нужно было не только расширить повседневную лексику и создать специальную терминологию. Необходимо было увлечь своими идеями людей, приехавших из разных стран и говоривших на разных языках. Нужно было мотивировать говорить на иврите детей и молодежь, создать образовательную систему — от детских садов до университетов, «вывести» иврит на улицу и в итоге сделать его полноценным и автономным языком. Сейчас, когда израильские писатели получают Нобелевские премии, а их произведения переводятся на многие языки, когда израильские ивритоязычные университеты входят в число наиболее авторитетных в мире, уже трудно представить, что некогда могло быть иначе. А ведь были и запреты, и «языковая война», и многочисленные объективные проблемы. В преодолении этих объективных и субъективных трудностей, в истории возрождения языка иврит заметную роль сыграли выходцы из нашей Беларуси.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих значение деятельности, творчества уроженцев Белоруссии.

Широко известна и хорошо описана деятельность «отца современного иврита», родившегося в местечке Лужки (ныне — Шарковщинский р-н Витебской обл.) Элиэзера Бен Йегуды. Уроженец Пинска Исраэль Йегуда (Ишай) Адлер — один из первых педагогов, преподававших на иврите. Он основал первую газету для учителей на иврите «га-Хинух» и издательство при союзе учителей «Кагелет». Долгие годы преподавал в школе для девочек в Яффо. Он является автором многочисленных статей по вопросам педагогики, образования, проблемам издания доступной методической и учебной литературы, составитель «Маленькой библиотечки для детей» (1916—1917). Его именем названо поселение Рамат Ишай на севере Израиля.

Еврейскую гимназию и Народный дом в Иерусалиме в начале XX в. основал уроженец города Клецка Иегошуа Барзилай. Еврейский университет в Иерусалиме в 1925 г. создавали белорусские евреи Хаим Вейцман и Аврахам Менахем-Мендл Усышкин. Уроженец деревни Свислочь Бобруйского уезда Минской губернии Шмарья (Шмарьягу) Хаимович Левин был одним из инициаторов создания Техниона в Хайфе (до 1913 г. — член его правления). Именно из-за вопроса выбора языка преподавания в Технионе разгорелся конфликт, известный в истории как «война языков». Уроженец Логойска Израиль Меерович Белкинд в 1899 г. основал школу в Яффо, введя иврит как язык обучения. Он стал автором учебников для начальной школы по географии, истории и арифметике. В 1902 г. открыл сельскохозяйственную школу Кириат Сефер. Гродненчанин Иосиф Аронович Хазанович стал инициатором создания библиотеки в Иерусалиме (ныне — Еврейская национальная и университетская библиотека).

«ПИСАТЕЛЬ — АВТОР — ОБРАЗ АВТОРА»: РАЗГРАНИЧЕНИЕ ТЕРМИНОВ

Лебедев С. Ю., Белорусский государственный университет

Исследователи отмечают, что для литературы XX в. в целом вопрос о соотношении автора и произведения/текста остается центральным. Во многом это связано с тем, что зачастую не разделяются различные значения термина «автор». Под «автором» в разных исследованиях и контекстах подразумевается и изображенный, включенный в художественный мир персонаж, и повествование от третьего лица, и реальный создатель художественного текста.

Во втором значении автор — субъект (носитель) сознания, выражением которого является все произведение, — понимается не только при повествовании от третьего лица, но и при любом типе повествования как централизованное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей. Термин «автор» мы будем употреблять только в этом значении; для определения же *реального человека* корректно было бы использовать термин «писатель». Разграничение этих двух значений принципиально. Писатель и автор — разные субъекты и разные *субстанции*. Неразличение этих двух понятий в древности привело Апулея на скамью подсудимых по обвинению в предосудительных деяниях, совершенных его повествователем. Исследователи отмечают, что автор может быть и очень далек от реального писателя, и очень к нему близок, но никогда с ним не может быть отождествлен, как неотожествимы вообще предмет и его образ. Именно поэтому писатели Пушкин и Толстой могли и не знать мотивов поведения, «не понимать» своих героинь, Татьяны Лариной и Анны Карениной, о чем неоднократно упоминалось в литературе, а авторы, чьим воплощением являются тексты «Евгения Онегина» и «Анны Карениной», это чувствуют и отвечают на вопросы о их поведении самими художественными моделями своего миропонимания. Подобную ситуацию имеют в виду исследователи, когда, например, вспо-

минают старый анекдот о Браунинге, клявшемся, что он решительно не понимает смысла собственных стихов. Нельзя сказать, что писатель в полной мере отдает себе отчет в том, что он создал; он не несет полной ответственности за автора, воплощенного в произведении: в процессе художественного творчества «досознательные», психические ресурсы художника задействованы в большей степени, чем собственно сознание. Если же писатель выступает в качестве автокритика, разъясняя свой замысел, основную идею в самом произведении или в специальных статьях («Несколько слов по поводу книги "Война и мир"» Л. Н. Толстого), его интерпретация, конечно, очень важна, но далеко не всегда убедительна. Такое осознание разницы между писателем и автором позволяло, например, М. К. Мамардашвили утверждать, что писатель так же «не понимает» свой текст и так же должен расшифровывать и интерпретировать его, как и читатель, а культурологу М. Элиаде считать неоспоримым тот факт, что в большинстве случаев автор не в силах исчерпать значения своих произведений. В научной литературе неоднократно подчеркивалось, что в разных произведениях одного и того же писателя читатель сталкивается с различными имплицитными авторами. Например, американский критик У. Бут, рассматривая романы «Джонатан Уайлд», «Амелия» и «Джозеф Эндрус» Г. Филдинга, приходит к выводу, что писатель создал в них трех отличающихся друг от друга авторов.

Осознание такого разграничения писателя и автора позволило, например, западноевропейскому структурализму и рецептивной эстетике полностью «разорвать отношения» между писателем и автором, воплощенном в тексте, и признать творческую активность лишь за читателем (см. работы И. П. Ильина). Такие знаковые фигуры в литературоведении и культурологии, как Р. Барт и М. Фуко, говорили о «смерти автора», писателя определяли как «скриптора», роль которого сведена к минимуму.

Писатель может как бы «войти» в художественный мир своего произведения, как, например, И. С. Тургенев в «Записках охотника» или А. С. Пушкин в «Евгении Онегине». Тогда мы можем говорить о том, что в произведении присутствует *персонаж*, прототипом которого является реальный писатель (лицо, которое так или иначе присутствует в мире художественного произведения — персонаж, даже если от его лица ведется повествование и его прототип — реальный автор-писатель). Автор и такой персонаж могут в той или иной степени совпадать, однако нельзя отождествлять образ героя с субъектом его создания (всякий образ — нечто всегда созданное, а не создающее); нельзя «доверять» такому персонажу полностью, иначе зачем его *изображать*, т. е. *оценивать*? Любой персонаж будет всегда уже всей художественной модели, равной автору. М. М. Бахтин отмечал, что сознание автора есть сознание сознания, т. е. объемлющее сознание героя и его мир сознание, и что эти два ценностных контекста взаимно проникают друг в друга, но контекст автора стремится объять и закрыть контекст героя. Персонаж, прототипом которого является сам реальный писатель, «введен» в новый мир, т. е. опосредован автором. Автор же как носитель концепции произведения опосредован писателем. По мнению Б. О. Кормана, реальный, биографический автор создает с помощью воображения, отбора и переработки жизненного материала автора художе-

художественного. Инобытием такого автора, его опосредованием является весь художественный феномен, все литературное произведение. Именно автор определяет *образную концепцию личности* произведения, т. е. то, что и является содержанием последнего.

ЭМПАТИЯ И ИРОНИЯ КАК ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТЫ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

Лень Ю. А., Белорусский государственный университет

Ирония есть ясное сознание вечной
изменчивости, бесконечного полного хаоса.

Фридрих Шлегель

Постмодернистская чувствительность представляет собой новый тип мироощущения. Оно выражается, в первую очередь, в плюралистичности и ацентрированности сознания субъекта, который отказывается от любых однозначных оценок бытия, социума, себя. С одной стороны, это может проявляться в неустойчивости и ощущении неуютности мира. С другой – это порождает более спокойное отношение к Иному: оно не воспринимается как нечто чуждое и враждебное, а вызывает скорее желание понять и принять бытие как оно есть.

Субъект постмодернизма отказывается придавать реальности раз и навсегда заданный смысл. Он имеет возможность познать многие смыслы и выбрать среди них приемлемые для него. Проблема, однако, состоит в том, что выбор, предоставленный человеку, оказывается ограниченным. Властью, понимаемой в самом широком смысле. Человек более или менее полно осознает сложность и ограниченность такого выбора, т. е. свою «свободу—несвободу», в которой соединились эти две противоположности. В подобной ситуации он теряет жизненную ориентацию, не имея возможности выбрать точку опоры; происходит текстуализация субъекта. Она представляет собой закономерный результат превращения реальности в тотальный текст. Парадокс постмодернизма состоит в том, что субъект, с одной стороны, зависит от языка и текста, с другой – именно в них обретает свободу и смысл. Индивид в своем самоопределении тотально зависим от уже сложившихся дискурсов и языков, перед ним стоит выбор между множеством уже сложившихся вариантов описания мира и себя. При этом мир как текст обретает смысл лишь в сознании субъекта. Таким образом, децентрация субъекта постмодернизма проявляется также в множественности его сознания и потере им единства.

Одной из ключевых проблем субъекта постмодернизма является его тотальная зависимость от политических структур, идеологии, языка, собственного тела и т. д. С точки зрения Ж. Делёза, эта зависимость преодолевается с помощью «шизофренизации». Шизофрения здесь является феноменом культуры, с помощью которого человек может вырваться за пре-

дела навязываемого мира и обрести, наконец, смысл собственного бытия. Шизофреническое сознание отказывается от приоритета рациональных форм познания; интуиции придается равный с разумом статус. Происходит эстетизация сознания (онтологизация эстетического), проявляющаяся в «поэтическом мышлении», которое в интерпретации М. Бубера понимается как иная культура, душа, в которую надо вчувствоваться и познать ее как со-бытие. Способность человека вчувствоваться в другого, нести за него ответственность придает бытию человека смысл. Диалог способствует самопониманию и самопознанию субъекта. Человек обретает себя (свое назначение и смысл) через отношение к другому и любовь к миру. Такое понимание возможно лишь в диалоге равноправных личностей. Для постмодернистского сознания мир уже не является объектом исследований или предметом манипуляций. Субъект постмодернизма отказывается от утопических проектов перестройки мира. Вместо этого он пытается вписаться в мир, природу, социум, т. е. вступает с миром в конструктивный диалог.

Такое понимание субъекта характерно для так называемой *after*-постмодернистской концепции. К.-О. Апель, Р. Рорти, М. Готдинер, Э. Левинас производят позитивный поворот и делают попытку конструирования целостного мировоззрения. В рамках этой парадигмы частично снимается радикализм раннего постмодернизма, в котором человек представлял собой децентрированный шизофренический субъект, полностью отказывающийся миру и себе в каком-либо смысле.

На наш взгляд, субъект постмодернизма приходит к новому пониманию мира через иронию и эмпатию. Постмодернизм принципиально несерьезен. Абсурдность и бессмысленность мира может вызывать две реакции: слезы либо смех. Постмодернизм выбирает смех как активное начало. С одной стороны, по отношению к человеку и миру смех деструктивен, с другой — он несет и конструктивную функцию, поскольку уничтожает страх и отчаяние. Ирония и пародия снимают напряжение оппозиций «смысл—абсурд», «истина—ложь». Единственный смысл, который признает постмодернизм, — это любовь и понимание. Человек постмодернизма, несмотря на его вечную иронию, уже не посторонний в этом мире. Он скорее сочувствующий, ибо человек эпохи постмодернизма не отвергает. Иное не отчуждает себя от мира и Другого. Он стремится вчувствоваться в него. Эмпатия есть приятие Иного без осуждения. Данный тезис является генеральной чертой постмодернизма. Возможно, в этом мировоззрении нет героики и пафоса, оно все подвергает сомнению, но и не отвергает, осуждая. Любовь по-прежнему остается спасительным началом. Лишь она обладает неким смыслом, при этом неважно, делает она тебя счастливым или несчастным.

В заключение хотелось бы отметить, что в постмодернистском мироощущении жизнь, рассматриваемая как игра, имеет смысл сама по себе, поскольку конечной цели, существующей априори и изначально заданной, не существует. Если жизнь бессмысленна, смысл следует искать как раз внутри этой бессмыслицы.

КУЛЬТУРНА-АДРАДЖЭНЦКАЯ ПАЗІЦЫЯ М. ГАРЭЦКАГА НА ПАЧАТКУ ХХ СТ.

Лішчык І. У., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Беларускі пісьменнік М. Гарэцкі знакаміты сваімі крытычнымі артыкуламі «Наш тэатр» і «Развагі і думкі», у якіх ён закранае праблемы беларускай мовы і літаратуры, а таксама шляхоў фармавання свядомасці свайго народа.

М. Гарэцкі лічыць, што тэатр у беларускім адраджэнні выконвае найважнейшую ролю, бо ўзнаўляе на сцэне надзённыя праблемы жыцця, чалавека ў даступных і яркіх формах драматургічнага дзеяння. Ён павінен стаць падмуркам нацыянальнага адраджэння, змагання народа за развіццё свайёй нацыянальнай культуры. Пад адраджэннем аўтар артыкула мае на ўвазе адраджэнне мовы, беларускай песні, беларускага тэатра, усёй свядомасці народа. М. Гарэцкі сцвярджае, што беларускі народ павінен заняць роўнае пачэснае месца паміж другімі народамі. Пісьменнік лічыць, што беларусы зрабяць свой унёсак у агульначалавечую культуру, ён ускладае вялікую надзею на беларускую інтэлігенцыю, і перш за ўсё на беларускіх пісьменнікаў, якія павінны даць добрыя творы і літаратуры, і тэатру.

Што ж трэба рабіць для беларускага адраджэння, на думку М. Гарэцкага? Перш-наперш, трэба «паказаць беларусу са сцэны, што ён *чалавек*, і што ён павінен мець свой чалавечы гонар, і павінен дзетаць сваіх гадаваць з сумленнем...». На нашу думку, пісьменнік тут найбольш блізка падыходзіць да ідэй Янкі Купалы. Немалаважнае значэнне, як лічыць М. Гарэцкі, набывае павага да веры людзей іншых нацый. Так, сапраўды, верацярпімасць і сёння — адна з найважнейшых рыс беларуса.

Неабходна адзначыць, што думкі М. Гарэцкага перагукваюцца з думкамі І. Канчэўскага, выкладзенымі ў яго знакамітым філасофскім эсе «Адвечным шляхам. Даследзіны беларускага сьветагляду». Твор прысвечаны асэнсаванню праблем, звязаных з выбарам беларускага шляху, мастацтвам і творчасцю. У адрозненне ад М. Гарэцкага, які лічыць, што трэба яшчэ вучыць беларуса быць чалавекам, мець свой гонар, І. Канчэўскі, наадварот, гаворыць, што беларус многае зразумеў і сам хоча быць чалавекам. Магчыма, гэта тлумачыцца тым, што творы былі напісаны ў розныя гады: артыкул М. Гарэцкага быў упершыню апублікаваны ў 1913 г., а эсе І. Канчэўскага датуецца 1921 г.

На думку М. Гарэцкага, для беларускага адраджэння вельмі важнае значэнне мае гісторыя. Сапраўды, базісам для самасвядомасці выступае гістарычнае мінулае народа, памяць аб ім. Калі нацыя забываецца на яго, яна губляе сябе; так, у гэтым выпадку беларусы будуць ужо не беларусамі.

Другі артыкул мае назву «Развагі і думкі». Тут М. Гарэцкі закранае пытанне аб беларускім нацыянальным руху, яго вытоках. Ён прыходзіць да высновы, што сам народ усвядоміў неабходнасць руху, а гістарычны падзеі сталі толькі яго каталізатарам.

Самымі перспектыўнымі, з пункту гледжання М. Гарэцкага, з'яўляюцца маладыя беларусы. Але тут ёсць праблема: выбар шляху, бо яны не ведаюць, у які бок накіравацца. Пісьменнік выдзяляе шлях вяртання ў

старую Беларусь і шлях «обшчэ расійскі і польскі», самым апошнім называе свой родны шлях. Пра такі ж свой адметны беларускі шлях развіцця кажа таксама І. Канчэўскі. Беларусы не захацелі падпарадкавацца Заходняму шляху ці ісці за Усходам, яны зразумелі, што ў іх павінен быць свой шлях развіцця, што ім трэба шукаць нейкія новыя ідэалы, захоўваючы незалежнасць свайго духу і духоўнасць.

М. Гарэцкі з вялікай нецярыпліваасцю чакае добрага беларускага крытыка. Але яшчэ болей яму хочацца, каб беларуская літаратура выйшла на сусветны узровень, а нашых пісьменнікаў ведалі і паважалі ва ўсім свеце. Творчасць, развіццё літаратуры, на думку М. Гарэцкага, для культурнага і духоўнага адраджэння іграе таксама немалаважную ролю.

Вельмі падрабязна спыняецца на разглядзе праблемы творчасці І. Канчэўскі. На яго думку, менавіта культурнае адраджэнне, духоўная асвета, творчасць паспрыяюць развіццю краіны. У якасці высокага прыкладу, да якога мы павінны дарастаць, І. Канчэўскі прыводзіць Францыска Скарыну. Гэта першы чалавек, які ўсвядоміў, што мы прыйдзем да ўсечалавечага ідэалу толькі праз развіццё духоўнасці, асабістага і народнага духу.

Такім чынам, і М. Гарэцкі, і І. Канчэўскі гавораць пра неабходнасць нацыянальнай, чалавечай годнасці. Заўсёды ў любых абставінах чалавек павінен заставацца чалавекам. Абодва пісьменнікі закранаюць праблему нацыянальнага адраджэння. І. Канчэўскі прапануе творчасць, якая з'яўляецца, на яго думку, глебай для культурнага адраджэння. М. Гарэцкі таксама лічыць, што праз развіццё культуры — мовы, літаратуры, гісторыі, тэатра — мы прыйдзем да нацыянальнага адраджэння. Асабліваю надзею пісьменнік ускладае на літаратуру, якая павінна даць сапраўдных дзеячаў. Яны змаглі б не толькі вывесці літаратуру на міжнародны ўзровень, але і выхоўваць новыя пакаленні беларусаў.

М. Гарэцкі лічыць, што ў беларусаў павінен быць свой самабытны шлях, неподобны да іншых народаў: шлях сумненняў і выбару, шлях да станаўлення нацыянальнай свядомасці.

ПРА НЕКАТОРЫЯ КРЫТЭРЫІ АДБОРУ ЗМЕСТУ ПА ДЫСЦЫПЛІНЕ «АНАЛІЗ МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ»

Лявонава П. І., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Адбіраць змест па названай вучэбнай дысцыпліне заўсёды нялёгка. Цяжкасці абумоўлены, па-першае, тым, што за папярэднія гады навучання студэнты набылі даволі грунтоўныя веды па гісторыі сусветнай і беларускай літаратуры, назапасілі досвед па тэорыі і гісторыі культуры. Да таго ж цягам восеньска-зімнага семестра ўжо на 5-м курсе ім чытаецца курс па тэорыі літаратуры, які заканчваецца экзаменам. Атрымліваецца, што навучэнцы маюць дастаткова добрую падрыхтоўку, каб пісьменна аналізаваць мастацкія тэксты. Аднак наш шматгадовы вопыт працы з пяцікурснікамі сведчыць, што гэта не зусім так. На самай справе яны знаёмыя з пэўнымі творамі або ўсёй творчасцю знакамітых аўтараў заходнееўрапейскіх літаратур, ведаюць гісторыю амерыканскай і беларускай літаратуры, навучылі-

ся вытлумачваць змест мастацкіх твораў з ідэалагічных і маральных пазіцый у адпаведнасці з той інтэрпрэтацыяй, якая давалася выкладчыкам або змешчана ў падручніках. Але на знаходжанне ўласнай чытацкай інтэрпрэтацыі, на выяўленне асобных сэнсаў, здабытых у працэсе суперажывання з літаратурнымі героямі і сатворчасці з аўтарам, студэнтам як бы заўсёды не хапае часу. А між тым вядома, што сваю культурную функцыю літаратурны твор выконвае толькі ў тым выпадку, калі разглядаецца з пазіцыі ўнутранай арганізацыі тэксту, калі асэнсоўваецца чытачом, а тым больш будучым спецыялістам-культуролагам, у сваёй эстэтычнай і камунікатывунай функцыях, што і з'яўляецца галоўнай мэтай навучання ў курсе «Аналіз мастацкага тэксту». Тут на занятках яны вучацца асэнсоўваць мастацкі тэкст як эстэтычны аб'ект, г. зн. бачыць у ім не толькі сродак пастаноўкі аўтарам надзённых праблем або данясення важных ідэй, але і своеасаблівы лабірынт «счапленняў» думак, перажыванняў, вобразаў, сатканых з жывога маўлення ва ўсім багацці яго вобразна-выяўленчых сродкаў, якія выступаюць матэрыяльным носьбітам эстэтычнага сэнсу.

Таму першы крытэрыў, якога мы прытрымліваліся ў працэсе адбору зместу ўсяго курса, — гэта скіраванасць на вырашэнне адукацыйных задач.

Другі крытэрыў — захаванне пераемнасці з вучэбнымі дысцыплінамі, якія ўжо былі або яшчэ будуць засвоены студэнтамі, і найперш, у месце курсаў «Тэорыя літаратуры», «Гісторыя беларускай літаратуры», «Гісторыя сусветнай літаратуры», «Тэорыя культуры».

Пераемнасць у аспекце зместу азначае выкарыстанне на кожным новым этапе навучання ведаў і ўменняў, набытых на папярэднім, г. зн. актуалізацыя апорных ведаў і пабудова падмурку для выканання аналагічных дзеянняў у будучым. У аспекце працэсуальнасці пераемнасць азначае ўзаемазвязь форм, метадаў і сродкаў навучання, прымяненне тэхналогій, якія б забеспечвалі студэнтам магчымасць развіваць свае творчыя здольнасці.

Яшчэ адным з вядучых крытэрыяў адбору зместу па курсу «Аналіз мастацкага тэксту» з'яўляецца ўлік неабходнасці дыялогу паміж беларускай і рускай літаратурамі і культурамі, які мае даўнюю гісторыю, плённа развіваецца і сёння.

У метадычным плане такі крытэрыў азначае, па-першае, адбор для кожных практычных заняткаў пэўных «згусткаў» тэарэтычнага матэрыялу па ключавых пытаннях, такіх, напрыклад, як праблема прынцыпаў і прыёмаў аналізу, стыль, мастацкасць, умовы захавання эстэтычнага падыходу да аналізу і інтэрпрэтацыі ды іншых, усіх тых, што атрымалі найбольш глыбокае вырашэнне ў працах расійскіх вучоных (М. М. Бахціна, У. І. Цюпы, В. М. Жырмунскага, А. Б. Есіна і інш.); па-другое, паперамнае выкарыстанне на занятках найлепшых у мастацкіх адносінах і разам з тым невялікіх па памерах твораў рускіх і беларускіх аўтараў; нарэшце, па-трэцяе, вядзенне дыялогу або вучэбных дыскусій на рускай ці беларускай мовах у адпаведнасці з мовай арыгіналу тэксту, які разглядаўся на занятках.

У такім выпадку студэнты атрымліваюць магчымасць не толькі працаваць уменні на аналізе ды інтэрпрэтацыі мастацкіх тэкстаў, але яшчэ і ўдасканальваць свае маўленчыя навыкі, і ў тым ліку навык апэратывна пераключацца з адной блізкароднаснай мовы на другую, што таксама вельмі важна для спецыяліста-культуролага.

Апроч таго, вялікае адукацыйнае значэнне для студэнтаў набывае сама практычная дзейнасць па аналізе мастацкіх тэкстаў у працэсе вучэбных заняткаў. Гэтая дзейнасць уяўляе сабой акт камунікацыі (зносін з пісьменнікамі і культурай пэўнай эпохі, з аднакурснікамі і выкладчыкам). З другога боку, яна мае трывалы падмурак, неабходны пры творчым успрыманні мастацтва, — даследчыцкую скіраванасць. Яе змест рэалізуецца пры ўмове сумеснай дзейнасці выкладчыка і студэнтаў на практычных занятках, а таксама пры ўмове захавання іх сатворчасці і дыялогу.

Крытэрыем, які вынікае з гэтага, з'яўляецца стварэнне выкладчыкам аптымальных умоў для творчасці студэнтаў, што азначае сістэматычнае спалучэнне разгляду мастацкіх тэкстаў, якія адабраў ён сам, з тымі, што выбралі студэнты, чаргаванне вусных і пісьмовых, індывідуальных і групавых форм аналізу, заўсёдная наяўнасць і адкрытасць для ўсіх удзельнікаў адукацыйнага працэсу таго тэарэтычнага матэрыялу, на які яны могуць абaperціся (або спаслацца) у працэсе аналізу.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ В ВУЗЕ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ДУХОВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Максимова Н. А., Белорусский государственный университет

Преподавание культурологии как науки о культуре возможно в различных смысловых аспектах: 1) наука, научная картина мира в системе культуры; 2) политическая организация общества как структура, определяющая характер культуры; 3) специфика производства, характер труда, производственных отношений, определяющих специфику культуры; 4) культура как тип коммуникаций и способов передачи информации. Но наиболее плодотворной с точки зрения решения задач духовного совершенствования личности является традиция, основанная на изучении культуры в единстве и взаимодействии таких ее составляющих, как искусство, религия, мораль.

Процесс преподавания культурологии, с одной стороны, опирается на достижения общей педагогики и психологии, с другой — строится на принципах философской методологии, связан с философско-методологическими традициями осмысления духовно-практической деятельности людей. Преподавание культурологии неизбежно предполагает выбор общепедагогических методологических принципов, определяющих постановку вопросов, решение проблем и парадоксов, условий познания. На наш взгляд, наиболее эффективными методологическими основаниями изучения и преподавания культурологии в вузах могут служить аксиологический и герменевтический подходы в изучении закономерностей формирования, развития, функционирования различных культур.

Изучение культурологии на пути постоянного обращения к вопросам развития и функционирования художественной культуры открывает перспективы для формирования достойного нравственного облика студентов. Мир искусства — важный фактор накопления духовных, душевных качеств

личности, и произведения искусства способны творить чудеса. Существует точка зрения, согласно которой, духовный код нации накапливается, концентрируется и передается по наследству через произведения искусства. В искусстве, особенно религиозном, развивающемся на основе сюжетов и образов Священных текстов, обращенном к универсальным, вечным проблемам человеческого бытия, ставятся и решаются нравственные проблемы непреходящего значения: смысла жизни, добра и зла, смерти и бессмертия, любви и ненависти, счастья, совести, достоинства, вины и ответственности. Эти проблемы актуальны для жизни любого человека и для любого исторического периода. Поэтому очень важно в практике преподавания культурологии и культурологических дисциплин максимально использовать возможности внеаудиторных занятий в музеях, на выставках, а также по возможности чаще организовывать посещение театров, концертов.

Учитывая большое воспитательное, эмоционально-нравственное значение художественных образов в практике преподавания гуманитарных предметов, в настоящее время назрела необходимость разработки специальных методических пособий, например «Образно-художественное сопровождение по культурологии и культурологическим дисциплинам». Такого рода методические пособия, составленные в соответствии с учебными программами по различным предметам культурологического цикла, могут включать фрагменты литературных и музыкальных произведений, репродукции картин, слайды, аудио- и видеоматериалы. Отбор и систематизацию материала для такого рода методических пособий целесообразно подчинить главной цели: выявлению закономерностей становления и развития личности, ее образа мысли и деятельности. Понятно, что далеко не все теоретические положения культурологии и культурологических дисциплин могут быть проиллюстрированы с помощью художественных образов и примеров из истории искусства и художественной литературы. Целый ряд проблем можно адекватно раскрыть с помощью социологических данных, фактов из истории разных стран и народов.

Базовые курсы по культурологии и культурологическим дисциплинам, дополненные небольшими факультативными спецкурсами, например: «Искусство и религия», «Нравственная культура и личность», «Гуманизм и его исторические типы», «Мифология и художественные ценности человечества», способствуют формированию у студентов высоких нравственных качеств, а также навыков самостоятельного анализа достижений культуры и закономерностей духовного развития человечества.

МОДЕРНИСТ ДО МОДЕРНИЗМА: НОВАТОРСКИЙ ХАРАКТЕР ТВОРЧЕСТВА ДЖ. ДОННА

Мананкова А. А., Белорусский государственный университет

В рамках художественного способа познания действительности могут выделяться различные стратегии. В наиболее общем виде эти стратегии можно свести к двум основным течениям, которые мы условно назовем «объективистским» и «субъективистским». «Объективистское» течение ори-

ентировано на «прекрасную ясность», рационализм, подражание природе в той или иной форме, на попытку воспроизведения в искусстве явлений окружающей реальности при помощи наиболее объективизированных и обобщенных понятий. «Субъективистское» течение предполагает не столько рациональное, сколько интуитивное познание окружающей действительности, «вчувствование» в ее явления и последующее их выражение посредством глубоко индивидуализированных образов. В рамках «субъективистского» течения можно рассматривать и барочную эстетику, характеризующуюся особым мироощущением, которое нам представляется возможным назвать мироощущением «модернити».

Прежде всего, к явлениям «модернити» следует отнести «темный стиль», который сам есть следствие появления сложного, не поддающегося однозначной расшифровке искусства (и литературы). Еще одним явлением, характеризующим мироощущение «модернити», является актуализация культурного контекста. Тотальная ирония также является одной из характерных черт мироощущения «модернити». Эту характеристику привычно применяют к постмодернизму, однако она характерна для многих переходных эпох. Деконструкция культовых текстов, их новое прочтение маркируют наступление эпохи сомнения или подозрения. В этом смысле как культовые тексты могут выступать не только произведения литературы или философские трактаты, но любые «метанарративы» в принципе.

Вышесказанное относится к общим установкам литературы, связанной с ощущением «модернити». Теперь необходимо перейти к ее собственно стилевым чертам и проследить, как они реализуются в поэзии Дж. Донна.

1. Формальный нигилизм. Как правило, тексты «модернити» принципиально ориентированы на преодоление сформированных ранее канонов. Прежде всего это касается твердых форм. Нивелировка канонов может происходить на различных уровнях (на одном из них, или сразу на нескольких):

а) версификационный. Касается прежде всего формальной организации текста: ритма, рифмовки, синтаксиса;

б) образная система. Классический пример — рецепция петраркизма елизаветинцами и преодоление сложившегося в этой системе образа возлюбленной у Шекспира.

В случае Донна разрушение канона происходит на обоих уровнях. На версификационном уровне это прежде всего отказ от интонационной «гладкости» стиха, использование вольного ямба или дольника; на уровне образной системы обращает на себя внимание использование Донном специфических метафор — *conceits*.

2. Интеллектуализм. Чтение текстов, отмеченных мироощущением «модернити», требует от читателя подготовленности, установки на постижение глубинных смыслов. В то же время они предполагают чаще всего не однозначное прочтение, а именно интерпретацию. «Многослойность» смысла характерна и для Донна. Каждый «слой» в тексте может вскрываться при помощи применения определенного кода. В данном случае классическим примером является самое знаменитое стихотворение английского поэта «*A Valediction Forbidding Mourning*». Помимо существования множества кодов для прочтения одного текста интеллектуализм творчества Донна проявляется и в самом механизме развертки, реализации метафор.

3. Повышенная экспрессивность является прямым следствием субъективизма как общей мировоззренческой установки. Экспрессивность может выражаться различными способами и на различных уровнях. Если проследить динамику данной категории в поэзии Донна, можно выявить следующее: ранняя лирика носит по преимуществу игровой характер, и лишь в некоторых стихотворениях можно наблюдать повышенный уровень экспрессивности. В зрелой, религиозной лирике Донна сама тематика предполагает повышенную экспрессию.

4. Эстетизм. Для литератур, отмеченных мироощущением «модернити», характерны попытки ухода от реальности в мир сложных и причудливых образов, чем объясняется повышенное внимание к деталям (находящее отражение также и в живописи соответствующих эпох и направлений).

Наиболее часто Донн обращается к деталям в элегиях, написанных как продолжение традиции овидиевых «*Amores*». Здесь английский поэт в основном сосредоточивает свое внимание на игровом аспекте, однако описания появляются в тексте элегий чаще, чем в других его произведениях. Картины, которые рисует автор, становятся здесь более зримыми, более телесными и конкретными. Вероятно, это обусловлено еще и тем, что в данном случае значима каждая деталь — она служит не только изображению, но и «развертке» метафоры.

Таким образом, стилистическое новаторство Джона Донна вписывается в парадигму изменений, которые имели место в литературном процессе в периоды, отмеченные мироощущением «модернити».

АНТИСЕМИТСКИЙ МИФ КАК ПРОЛОГ ХОЛОКОСТА

Раввич Е. А., Белорусский государственный университет

XX век — это эпоха потрясений, эпоха, которая вобрала в себя две мировые войны, множество революций и сломов и, наконец, стала самой трагической в истории еврейского народа. Именно в XX в. впервые был поставлен вопрос об «окончательном» решении еврейской проблемы в особом ракурсе: тотальное уничтожение евреев. На оккупированных Германией территориях были построены лагеря смерти, сооруженные для убийства миллионов людей. Поистине грандиозны были межнациональные масштабы истребления евреев. Это продолжалось вплоть до перемещения военных действий на территорию Германии и ее последующей капитуляции в мае 1945 г. Как известно, Катастрофа европейского еврейства не была случайностью: ее подготовила долгая история развития юдофобии и антисемитизма в мире, особенно в Европе и, прежде всего, в Германии. Бытовавшие в Европе юдофобские настроения к концу XIX в. трансформировались в концепцию расового антисемитизма.

На протяжении многих веков основу традиционных представлений о евреях в европейской культуре составляли три мифа: обвинение в богоубийстве; средневековый миф о кровавых наветах и евреях как воплощении дьявола; образ еврея-заговорщика. Обвинение иудеев в убийстве Христа содержится уже в новозаветных текстах, особенно в Евангелии от Иоанна.

В последующие столетия идею виновности евреев в смерти Христа, а значит и Бога, развивали отцы Церкви. Обвинения в богоубийстве звучали в проповедях и писаниях Иоанна Златоуста, Августина Блаженного, Мартина Лютера. Природу евреев считали изначально порочной, их называли убийцами, и в результате страдания евреев рассматривались как заслуженная кара за их грехи. В период Средневековья появились новые мифы о порочной сущности евреев. Их изображали воплощением дьявола и всех сил зла. Демонизируя евреев, христиане стали обвинять их в ритуальных убийствах и осквернении причастия. Впервые обвинения в ритуальном убийстве были выдвинуты в 1144 и 1147 гг. Затем наступила эпоха Реформации, когда Мартин Лютер не стал отказываться от наследия Средних веков. Он опирался на средневековые мифы о порочности евреев. В своем памфлете «О евреях и их лжи», написанном в 1543 г., Лютер призывал сжигать синагоги, еврейские дома, утверждал, что обратить евреев в христианство тяжелее, чем самого дьявола. Он пытался, хотя и безуспешно, склонить германские власти к полному изгнанию евреев из страны.

В XIX в. возник новый миф — миф о еврее-заговорщике. Широкое распространение получила идея о том, что евреи организуют заговор с целью захвата власти над миром. Почву для подобных обвинений в определенной мере подготовило широкое участие евреев в управлении финансовой и хозяйственной жизнью. Евреям приписывали развязывание англо-бурской войны и русской революции. Когда в 1914 г. разразилась Первая мировая война, то повсюду стали говорить о чрезмерном влиянии евреев на современное общество. Впоследствии Гитлер снова использовал образ еврея-заговорщика, возложив на евреев ответственность за огромные репарации, которые должна была выплачивать Германия. Гитлеровская пропаганда изображала евреев как организаторов заговора с целью разрушить независимость и суверенитет Германии; на них возлагалась вся вина за неудачи Германии в войне; они объявлялись паразитами на теле общества и воплощением самого дьявола. Гитлер настаивал, что страну следует избавить от влияния и самого присутствия евреев. После прихода к власти в 1933 г. он постепенно отменил все законы, обеспечивавшие еврею равные гражданские права, и евреи снова увидели, как горят их дома, синагоги, магазины. Они лишились правовой защиты, им запрещалось вступать в смешанные браки и состоять на государственной службе. Гитлер потребовал «окончательного решения еврейского вопроса», что привело к крупномасштабному уничтожению европейского еврейства.

Подделкой, которая внесла наибольший вклад в разработку планов «окончательного решения» еврейского вопроса были «Протоколы сионских мудрецов». Неоспоримо их влияние и на основы идеологии нацизма: Гитлер и его окружение приняли как откровение описанный в «Протоколах сионских мудрецов» абсурдный заговор евреев с целью достижения господства над миром, который евреи пытались реализовать. Доводы, которые приводятся в этом сочинении, абсолютно невозможно постигнуть с помощью логики или рациональных аргументов, ибо написавшие его не упали на разум — они взывали к низменным чувствам читателя. От «Протоколов сионских мудрецов» прямой путь к «Мифу XX века» Розенберга. В октябре 1930 г. Альфред Розенберг опубликовал антихристиан-

скую и антиеврейскую книгу «Миф XX века». В январе 1934 г. Адольф Гитлер назначил Розенберга своим «уполномоченным по идеологической работе в партии», а произведение «Миф XX века» превратилось в почти официальное выражение нацистской идеологии. В своей книге Розенберг провозгласил мифотворчество основным методом построения философских теорий нового времени. В соответствии с «Мифом XX века» германская раса извечно противостоит вредоносному влиянию еврейской расы. Миру зла расистские мистики противопоставили мир добра, света, олицетворенный в белокурое, голубоглазое народ, который почитался способным создать цивилизацию или государство. Считалось, что два противоположных мира находятся в состоянии вечной борьбы, а война 1939 г., развязанная Гитлером, представляла собой лишь окончательную битву между этими двумя силами.

Теория «еврейского заговора» существует до сих пор, хотя и в несколько измененном виде. Находятся люди вроде Ричарда Верралла и Дэвида Ирвинга, которые отрицают сам факт Холокоста. Вопреки всем свидетельствам, они утверждают, что разговоры о Холокосте — лишь еще один пример «еврейского заговора».

ТЕМА ХОЛОКОСТА В ПОЭЗИИ Е. ЕВТУШЕНКО

Симакова А. А., Белорусский государственный университет

Одна из неразрешимых проблем человечества — проблема теодицеи, которая поднималась мировой культурой еще в древности. Наиболее остро она стоит в библейской Книге Иова, а в XX в. становится одной из главных в связи с двумя мировыми войнами, которые потрясли человечество. И среди тех, для кого она важна, — русский поэт Евгений Евтушенко. Военная тематика его стихотворений объясняется тем, что поэт принадлежал тому поколению, чьей самой большой драмой стала война, ворвавшаяся в жизнь еще совсем молодых людей. Кроме того, в 1960-х гг. остро стояла проблема антисемитизма, широко распространенного в Советском Союзе в то время.

Одним из наиболее значимых произведений Е. Евтушенко является поэма «Братская ГЭС» (1965), в которой раскрываются такие важные темы, как тема рабства и тема несгибаемости веры человека, выраженные в двух образах: пирамиды и Братской ГЭС. Сквозной мотив всей поэмы состоит в том, что человек должен быть свободным и может добиться свободы для себя и своего народа. Автор выступает против любых видов угнетения и унижения человеческого достоинства, показывая в поэме как тех, кто боролся за свободу, так и тех, кто в свое время многое вынес на пути к освобождению. Таким героем можно считать Изю Крамера (глава «Диспетчер света»), который страдал от нацистской политики, а теперь готов самоотверженно нести свет людям.

Следует обратить особое внимание на смысл, который несет название данной главы, — «Диспетчер света». Свет здесь предстает как символ некой силы, которая может упорядочить мир, внести в него гармонию, побе-

дить неравноправие, насилие и жестокость. Поэтому герой выступает как человек, вносящий свой вклад в гармонизацию мира, как борец против угнетения и притеснения.

Сам Изя Крамер во многом схож с библейским Иовом. Пусть он и не безгрешен, но в жизни не совершил ничего такого, о чем можно было бы жалеть, за что могло бы быть стыдно перед другими и перед самим собой. Он говорит о себе так: *«О своей судьбе я не жалею. // Почему же все-таки тогда // зубы у меня из нержавеющей, // да и голова седым-седа?»*.

Герой не жалуется на свою судьбу, никого ни в чем не обвиняет, хотя ему и пришлось многое перенести, о чем свидетельствует ранняя седина (герою всего сорок лет). Поражает также и то, что Изя Крамер находится в раздвоенном состоянии: «а меня на белом свете двое». Одна часть диспетчера света живет прошлым, горькими воспоминаниями, связанными с войной, с гетто, а вторая стремится жить полной жизнью в настоящем и нести свет людям: *«Я и здесь, и в то же время где-то. // Здесь — дела, а там — тела, тела. // Проволока рижского гетто // надвое меня разодрала. // Оба Изя — в этой самой коже. // Жарко одному, другой — дрожит. // Одному кричат: "Здорово, кореш!.." — // а другому: "Эй, пархатый жид"»*.

Один Изя — часть современного здорового общества, а второй носит на одежде желтую звезду Давида как опознавательный знак. Воспоминания постепенно преодолевают героя, и он начинает рассказ о своей молодости, разрушенной войной. В семнадцать лет, в годы юношеского цветения и первой любви, он попал в гетто, где ему пришлось наблюдать за мучительной жизнью молодой девушки Ривы, которую он любил так, как может любить человек в первый раз, искренне и с полным самозабвением. Рива и Изя здесь — воплощение самого еврейского народа, его тяжелой судьбы во время Холокоста.

Картины взаимоотношений молодой пары сменяются ужасными реалиями гетто: перед глазами читателя сразу проходят образы Майданека, Освенцима и других концлагерей, превративших в дым и пепел более шести миллионов евреев во время Второй мировой войны.

Автор показывает картины лагерной жизни, когда немка-надсмотрщица заставляет молодую девушку разносить ей сапоги, бегая по кругу и изнемогая от бессилия, когда заключенные должны набивать подушки волосами тех, кто еще совсем недавно был рядом с ними. Поэт четко противопоставляет образ чистой еврейской девушки и образы солдат, чьи «лоснящиеся рыла с вышек ухмыляются». А бег Ривы можно рассматривать как замкнутый круг гетто, попадая в которое, уже невозможно выбраться живым.

После того, как бедная Рива совсем обессилела, стала похожа на дым, который так часто можно было видеть из труб крематория, Изя не выдержал, он возопил к Богу: *«Боже, протяни ей свою руку, // навсегда ее останови! // Боже, я опять прошу об этом! // Милосердный Боже, так нельзя!»*. Эти слова напоминают слова Иова, размышляющего над тем, почему Бог иногда не жалеется над страдающими и не пошлет им смерть вместо трудной и горькой жизни: *«На что Он дает страдальцу свет // и жизнь тому, кто душой удручен, // кто хочет смерти, и нет ее, // кто*

рад бы добыть ее, как клад, // до восторга бы возликовал // и восхитился, обретя гроб, — // мужу, чей путь скрыт, // кому поставил преграду Бог?».

Но в словах диспетчера света Изи Крамера нет упрека Богу ни в чем, что видно по тому, как он называет Бога — «милосердный Боже». Всю свою любовь Богу, Творцу он выражает в этих словах, несмотря на то, что он подвергается таким невыносимым духовным и физическим испытаниям. Он не отказывается от своей веры, не бросает вызов Богу, он просто молит о том, чтобы скорее прекратились кошмары и истязания, и прежде всего молит не за себя, а за ту невинную девушку, которую он любит.

Рассказ Изи о прошлом заканчивается тем, что Рива умирает. Как известно, Рива (Ревекка) — одна из праматерей еврейского народа, и героиня Е. Евтушенко предстает как образ всего еврейского народа в целом, ее судьба — парадигма его страданий. И бег Ривы по кругу выражает не просто безысходность лагерной жизни, но и круговорот страданий в течение многовековой истории народа. Любовь Изи к Риве — это не только любовь молодого человека к девушке, но и любовь к своему народу. Мольбы Изи к Богу, чтобы Он послал, если не избавление, то хотя бы смерть Риве, — это мольбы за избавление всего народа. Образ Изи — образ человека, несущего избавление и некую Божественную искру, потому что свет символизирует нечто духовное, противостоящее темноте, борющееся с ней.

Изя выражает свою позицию через отождествление себя с ГЭС, с ее светом, становясь носителем этого света, некоей стеной, отделяющей людей от темноты. Именно ужасы времен его молодости подтолкнули героя принять такую мировоззренческую позицию, которая радикально отличается от позиции, выражаемой образом египетской пирамиды, утверждающей полное рабство человека во все времена и неспособность его с этим рабством бороться. Автор выбирает образ Изи Крамера для того, чтобы выразить свой протест против тех, кто выбирает путь рабства, и высказать свое возмущение политикой антисемитизма, столь широко распространенной в XX в.

Автор выражает свою веру в человека, в его способность стать таким же носителем света, как и Изя. В словах поэта отчетливо заметна не только надежда, но и горечь: чтобы вылечить человечество от расовых предрасположений, нужно «много света». И это подтверждается заключительными словами главы «Диспетчер света»: *«Этот Изя кое-что да значит — // Ангара у ног его лежит, // ну, а где-то Изя плачет, плачет, // ну, а Рива все бежит, бежит...».*

Из всего сказанного выше можно сделать вывод, что в своем творчестве Е. Евтушенко большую роль отводил теме Холокоста, и не только для того, чтобы показать ужасы происшедшего в то время, но и для того, чтобы заставить человечество остановиться, задуматься, оглянуться назад и постараться научиться чему-то на ошибках прошлых поколений. При этом его манеру отмечают открытая ангажированность, страстность, искренность пафоса преодоления зла, уродующего душу человека.

СИНТЕЗ КУЛЬТУР В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ Ф. ГЁЛЬДЕРЛИНА

Синило Г. В., Белорусский государственный университет

Творчество Фридриха Гёльдерлина (1770–1843) является одним из самых сложных и до сих пор не разгаданных до конца феноменов немецкой и мировой культуры. В свое время М. Хайдеггер в работе «Гёльдерлин и сущность поэзии» (1936) назвал Гёльдерлина «поэтом поэта», а позднее определил его как «поэта самой сущности поэзии». Не оцененный по достоинству современниками, миновав дистанцию более чем в столетие, Гёльдерлин легко и органично вошел в круг поэтов XX в., причем самых разных эстетических устремлений — неоромантиков, символистов, экспрессионистов. Это связано с его новаторскими открытиями и особым положением в литературном процессе конца XVIII в. — тем положением, которое немецкое литературоведение в основном определяет как *«zwischen Klassik und Romantik»* («между классикой и романтизмом»), т. е. между веймарским классицизмом и становящимся романтизмом. С одной стороны, Гёльдерлин ускоренно прошел и исчерпал всю романтическую парадигму еще тогда, когда она только складывалась, и шагнул дальше. С другой стороны, многими чертами своего мирозерцания Гёльдерлин не укладывается в рамки романтической эстетики. В свое время Гегель, говоря о романтизме, отмечал, что в нем «мир души торжествует победу над внешним миром и являет эту победу в пределах самого этого внешнего мира и на самом этом мире, и вследствие этого чувственное явление обесценивается». По Гегелю, именно «этот внутренний мир составляет предмет романтизма» («Эстетика», ч. II). Но в том-то и дело, что у Гёльдерлина нет этой обесценности земного, конкретно-чувственного мира. Не случайно Р. М. Рильке напишет о Гёльдерлине с упреком себе и поэтам своего поколения: *«Was, da ein solcher, Ewiger, war, misstraun wir // immer dem Irdischen noch?»* («Что же, если такой, Вечный, был, чуждаемся мы // все еще земного?»). Одним из первых заметивший трагический процесс отчуждения человеческой личности, состояние расколотости мира, Гёльдерлин не абсолютизировал их, а стремился преодолеть в своей поэзии, храня верность универсуму и универсальности, целостности, в том числе духовного и конкретно-чувственного, небесного и земного: *«Die Dichter müssen auch // Die geistigen weltlich sein»* («Поэты должны, также // Духовные, мирскими быть»). По Гёльдерлину, все конкретно-чувственное является проявлением Единого Духа. Вся человеческая история и культура воспринимается им как «образ времени, который разворачивает великий Дух» (*«das Zeitbild, das der grosse Geist entfaltet»*). Все сущее — знак единой Духовной Сущности. Мир един и насквозь духовен, поэтому возможно постижение усиленным поэтическим духом, через интуитивное вчувствование. Движение Всемирного Духа пронизывает все, вплоть до мелочей, поэтому, следя за этими мелочами, можно взойти к самым высоким духовным смыслам. Субъект не противостоит объекту, а сливается с ним в единстве вселенской жизни, через субъекта познающей самое себя. Основа этого единства — всепрони-

кающий мировой ритм. Беттина фон Арним сохранила для нас загадочное речение Гёльдерлина: «...все есть ритм: судьба человека — это небесный ритм, и всякое произведение искусства — только ритм». Беттина писала о том, как поразили ее язык и ритмы этого поэта. Само движение стиха у Гёльдерлина, по ее мысли, есть уже некое бытие, некий смысл, особая жизнь, ибо «законы духа метричны». Согласно же Гёльдерлину, назначение поэзии и есть установление бытия посредством слова — превращение бренного и преходящего в вечное и пребывающее: «*Was bleibet aber, // Stiften die Dichter*» («Но то, что пребывает, // Устанавливают поэты»).

Выполнить эту задачу, создать целостный образ мира в его внутренней диалектике, динамике, противоборстве и единстве поэту помогло «мышление культурами» — глубинное осознание взаимодействия различных культур, их диалога в современной европейской культуре, в том числе и немецкой. Речь идет в первую очередь о диалоге-споре и диалоге-синтезе в рамках европейской культуры античного (эллинского) и библейского начал, чье влияние наслаивается в Европе на ту или иную национальную культурную парадигму. Гёльдерлин смог одним из первых не только глубоко осмыслить этот процесс, но и воплотить его в живой и образной поэтической картине мира — особом ландшафте, разворачивающемся в глубинах поэтического духа. Ярчайшая примета этого духовного ландшафта — слиянность в нем совершенно конкретных, пластичных и вместе с тем символических ландшафтов Эллады, Святой Земли и Германии. Ст. Цвейг не случайно назвал Гёльдерлина «последним эфебом немецкого эллинства». Действительно, именно Гёльдерлин наиболее полно воплотил неустанное стремление немецкой философско-эстетической и художественной мысли, начиная с Винкельмана и Лессинга, к античности. Однако его восприятие античности существенно отличалось от винкельмановской формулы, принятой затем и веймарскими классиками, — «благородная простота и спокойное величие». Эллада Гёльдерлина — не традиционная классицистическая родина благородных скульптурных форм и абсолютной гармонии, но восточная, азиатская Греция, только рождающаяся из первобытного хаоса, полная стихийных могучих сил. В интерпретации Гёльдерлина Эллада — исток и синтез различных эпох и культур: варварства, цивилизованного язычества, древнейшего монотеизма (иудаизма), христианства, «ибо оттуда грядет и назад указывает грядущий Бог». Гёльдерлиновская Эллада воплощает и прошлое человечества, и его настоящее, искаженное убогой реальностью, и, главным образом, его лучезарное будущее. Тем не менее, принципиально важно, что в поздних гимнах, написанных свободными ритмами (верлибром) и образующими единый цикл, условно названный «*Vaterländische Gesänge*» («Отечественные песнопения»), ландшафт Эллады все более сливается с ландшафтом не только родной Германии, но и Святой Земли, равно как взаимно проникают друг в друга образы эллинской, германской и библейской мифологии, Христос провозглашается братом Аполлона и Диониса. И речь идет не о создании некоего неоязычества, но о подлинно диалектическом видении истоков европейской культуры, ее динамики и диалектики, о подлинно культурологической картине

мира. В «Отечественные песнопения» входят не только завершённые философские гимны, иногда очень обширные и уже одним этим не похожие на сугубо лирические произведения, но и многочисленные фрагменты, наброски, пробы, напоминающие обрывающуюся органную пробу перед началом фуги. Несмотря на эту фрагментарность, все поздние гимны и наброски создают действительно ощущение взаимосвязанности, единого цикла. Хронотоп этого гигантского лирического целого предельно разомкнут: место действия — вся Земля, по крайней мере — Евразия, и прежде всего — Средиземноморье и Ближний Восток, где берут начало древнейшие цивилизации и культуры, куда корнями уходит культура европейская; время — вся протяжённость человеческой цивилизации в сложнейших переплетениях и взаимодействиях культур. При этом поэтическое пространство Гёльдерлина не только предельно разрежено, так что взор поэта озирает целые материки и континенты, но и предельно пластично, внимательно к простым, малым, незаметным вещам. Перед нами разворачивается символический и в то же время удивительно конкретный гигантский ландшафт человеческой культуры, истории, памяти, в который вписаны судьбы родной Германии и не менее родной Эллады, в котором ведут диалог различные начала: собственно немецкое, эллинское и библейское (особенно показательны в этом смысле гимны «Единственный», «Мнемозина», «У истоков Дуная», «Патмос», «Германия», «Паломничество», «Рейн», «Титаны», «Праздник мира»). Поэт чувствует органичную связь прошлого и настоящего, Европы и Азии, Ионии и Аравии, Истма и Кавказа, Германии и Святой Земли, мгновенно переносясь мыслью в различные культурные пласты, облекая свой дух в различные ландшафты культуры и давая их синтез, основой которого является живой диалог любви, воплощаемый в Слове.

ФАЎСЦЯНСКІЯ МАТЫВЫ Ў ТВОРЧАСЦІ Я. БАРШЧЭЎСКАГА

Сутранкова Т. С., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Рамантычная эстэтыка, якая падпітвалася крыніцамі асветніцкай культуры і адначасова вяла палемічны дыялог з ёю, у сваіх мастацкіх пошуках спрабавала пераасэнсаваць вобразы, матывы, топасы, стылістыку і жанравыя напрацоўкі эпох папярэдніх. Так, раман Ёгана Вольфганга фон Гётэ «Гады вучэння Вільгельма Майстэра» спачатку быў успрыняты йенскім гуртком рамантыкаў як культавы і праграмны, як своеасаблівая Біблія рамантызму, бо шмат у чым творы вялікіх асветнікаў былі прадвеснікамі новага накірунку. Калі ж у выніку галоўны герой рамана расчароўваецца ў сваім расчараванні, расчараваныя ў сваю чаргу рамантыкі прапануюць свае варыянты рамана-выхавання (*Bildungsroman, Erziehungsroman*). Гейдэльбергскія рамантыкі таксама бяруць на ўзбраенне маніфесты папярэднікаў, шмат якія ідэі імкнуцца рэалізаваць у сваіх творчых планах. Іх прывабліваюць моцныя характары, сцэны з народнага жыцця, выключныя абставіны. Пер-

шая частка трагеды Ё. В. Гётэ пабачыла свет у 1808 г. (да гэтага ў 1790 г. выйшаў «Фаўст. Фрагмент»), калі другая стадыя нямецкага рамантызму пачынала набіраць сілы; некаторыя рамантыкі паспрабавалі стварыць сваю інтэрпрэтацыю слыннага нямецкага сюжэта. «Рамантычны Фаўст» з'яўляецца ў Адэльберта фон Шаміссо ў 1803 г. (драматычны ўрывац «Фаўст»). Письменнік-романтык увогуле праяўляў вялікую цікавасць да народных кніг. Няскончаная драма «Спадчына Фартуната» лягла ў аснову сюжэта апавесці «Петэр Шлеміль», дзе відавочна прысутнічаюць і алюзіі на «Фаўста». Верш «Доктар Фаўст» быў размешчаны ў «Чарадзейным рогу хлопчыка» (1806–1808) збіральнікамі фальклору Ахімам фон Арнімам і Клеменсам Брэнтана. У 1828 г. выходзіць лірыка-эпічны твор «Фаўст» Нікалаўса Ленаў, над гэтым сюжэтам працаваў і Генрых Гейнэ. Трэба адзначыць, што музычны «Фаўст» (1808–1833), опера кампазітара Антонія Генрыка Радзівіла, лібрэта да якой стварае сам Ё. В. Гётэ, таксама ў першую чаргу адчувае на сабе эстэтыку рамантызма.

Беларускі пісьменнік Ян Баршчэўскі, які пісаў на польскай мове (тады літаратурнай), у адрозненні ад А. Г. Радзівіла і многіх сваіх суайчыннікаў, якія эмігравалі пасля падзелу Рэчы Паспалітай, выбірае нялёгка лёс песьняра Бацькаўшчыны. Зборнік «Шляхціц Завальня, альбо Беларусь у фантастычных апавяданнях» выходзіць менавіта тады, калі царская палітыка русіфікацыі не дазваляла нават ужываць слова «Беларусь». Але Я. Баршчэўскаму ўдаецца з дапамогаю сістэмы мастацкіх вобразаў апець самабытнасць, прыгажосць роднага краю, нагадаць пра яго слаўнае мінулае. Многія пытанні, якія звязаныя з самавызначэннем беларускага народа, маюць і нацыянальны, і універсальны характар. Тыпалагічна яны блізкія духоўным пошукам прадстаўнікоў рамантызму польскага, рускага, нямецкага, еўрапейскага ўвогуле. Але шмат якія тыпалагічныя аналогіі можна правесці і з творчасцю Ё. В. Гётэ, у першую чаргу з яго драматычнай паэмай «Фаўст».

Самым запамінальным і яскравым у зборніку апавяданняў з'яўляецца вобраз Плачкі, які сімвалічна звязвае ўсе творы. Гэта вобаз пакутніцы-Беларусі, якая плача аб сваіх неразумных дзеях і імкнецца данесці праўду Сынам Шчасця і Сынам Цярпення пра іх зямлю і іх лёс, але яны не маюць вачэй, не хочуць бачыць і чуць яе. Толькі Сыну Буры і Пакутнаму Духу, якія самі блукаюць па свеце ў пошуках шчасця і лепшай долі для людзей, адкрываецца гэты таямнічы вобраз. Топас Плачкі, які ўзыходзіць да батлеечнага вобразу Рахель, што плача па сваіх дзеях (алюзія на Евангелле і Кнігу Прарока Іераміі), роднасны гётэўскаму Вечна Жаночаму (*Ewige Weiblichkeit*), што бярэ свой пачатак у яўрэйскай і хрысціянскай містыцы. Як і Фаўст апраўданы сваімі пошукамі ісціны і імкненнем да шчасця людзей, заступніцтвамі былой грэшніцы Маргарыты, так і Плачка дае натхненне тым адзінкам, якія не закрываюць вочы на няшчасці роднага краю.

Важным матывам у «Шляхціцы Завальні» з'яўляецца здрада, якая распэньваецца як сувязь з Чарнакніжнікамі, Белай Сарокай, як дамова з д'яблам. Асабліва востра гэтае пытанне стаіць у апавяданнях «Пра чарнакніж-

ніка і пра цмока, што вылупіўся з яйка, знесенага пеўнем» і «Вужовая карона», дзе галоўныя героі панскі лёкай Карп і паляўнічы Сямён свядома ідуць на дамовы са злымі духамі, каб зарабляць лёгкі хлеб. Але як правіла гэтыя дамовы заканчваюцца вельмі трагічна. Фантастычны свет беларускіх народных паданняў і легендаў, якім Я. Баршчэўскі насычае свае апавяданні, блізкі да сцэнаў з «Фаўста» «Кухня ведзьмы» і «Ноч Вальпургіі».

Своеасаблівую дамову з нячыстаю сілаю заключае герайна зборніку апавяданняў «Драўляны Дзядок і кабета Інсекта», калі сквапная і зайздрослівая жанчына ператвараецца ў маленькую крылатую істоту, кабету Інсекту, якая трымае ў стаху жыхароў былога дома. Падобныя метамарфоры перажывае галоўны герой апавядання «Горды Філосаф», які, на думку Драўлянага Дзядка, прачытаўшы шмат філасофскіх твораў, дурнем і памрэ. Гэта нагадвае сцэну з «Фаўста» «Кабінет», толькі там герой — поўная супрацьлегласць Філосафу.

У аповесці «Душа не ў сваім целе» Я. Баршчэўскім падымаюцца пытанні, блізкія да разважанняў Ё. В. Гётэ ў «Фаўсце»: думкі пра тое, якім павінна быць мастацтва, уваскрашэнне мінулага і запазычанне гэтага досведу сучаснікамі (шлях Фаўста да Алены Прыгожай, праца пана Рыльца), імкненне стварыць для людзей рай на зямлі (але гэта ўтопія не ўдаецца ні Фаўсту, ні лекару Саматніцкаму, душа якога жыве не ў сваім целе; такія Фаўст і Саматніцкі гінуць, але ім удалося знайсці ісціну, хоць яны і не спасціглі яе ў поўнай меры).

Я. Баршчэўскі, разважаючы ў сваіх творах пра праблемы нацыянальнага характару, змог запазычыць лепшы досвед сусветнай класікі, каб стаць зразумелым і сваім суайчыннікам, якім у першую чаргу былі адрасаваныя яго творы, і сусветнай культуры.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ Ж. БОДРИЙРОМ КУЛЬТУРЫ ПОСТМОДЕРНА

Усовская Э. А., Белорусский государственный университет

Концепция Ж. Бодрийера представляет собой вариант постсовременной критики постмодерна. Основной темой работ для французского философа-культуролога стало переживание неподлинности мира, его «зараженности» вторичными идеологическими смыслами, симулякрами. Бартовский миф как единица ложного смысла осмысливается как симулякр, которому Бодрийер придает онтологический статус. Внимание исследователя сосредоточено на социокультурных реальностях, приобретающих неподлинный и двусмысленный характер. Знаково-семиотическая транскрипция культуры постмодерна дополняется Бодрийером социокультурной символикой, проблемой конструирования идеологии и гиперреального пространства.

Понятие симулякра имеет достаточно длительную историю: в европейской философии оно существовало с эпохи Античности и было атрибутировано Платоном, согласно которому идеальному эталону (эйдосу) соот-

ветствуют так называемые верные или неверные подражания. Верные подражания-копии характеризуются своим сходством с оригиналом-эйдосом, а неверные, симулякры, представляют собой копии копий. Однако как верные, так и неверные подражания позитивно или негативно соотношены с трансцендентальным образцом.

XX в. принес новое понимание симулякра; в постмодернистской традиции он репрезентирован в первую очередь Ж. Батаем, затем П. Клоссовски, В. Кожевым, Ж. Делёзом.

Концепция Ж. Бодрийера отличается радикальностью, поскольку, по его мнению, именно «радикализация гипотез является единственно возможным методом». Постсовременная культура есть не просто система знаков, опосредующих процесс коммуникации, но виртуальное пространство, вытесняющее подлинную реальность, которая подменяется симуляционной гиперреальностью. Между означаемым и означающим происходит коренной разрыв, разлом, который продуцирует искажение реальности, дает возможность отсрочивать и вытеснять подлинное. Подобное конструирование реальности (гиперреальности) стало возможным благодаря целому ряду причин; одной из ключевых является расцвет масс-медиа, которые нейтрализовали реальность. Согласно Бодрийеру, средства массовой информации сначала отражают реальность, затем маскируют и извращают ее, потом маскируют отсутствие реальности и, наконец, производят симулякр реального. Рождение симулякра означает разрушение всех связей с реальностью, смерть дискурса. Обмен между знаками и реальностью прекращается, знаки соотносятся лишь друг с другом: «Больше нельзя говорить ни об имитации, ни об удвоении, ни даже о пародии, дело идет к замене реального знаками реального».

Феномен возникновения гиперреальности и функционирования симулякров история знала не всегда. До эпохи Ренессанса можно говорить о подлинной связи между знаком и реальностью: знаки не дублировали ее, а выполняли иную функцию, функцию символического обмена. Освобождение знака, произошедшее в рамках Возрождения и до промышленной революции, символизирует порождение поливариантных коннотаций, не утрачивающих соотношение и связь с реальностью, но вскрывающих ее многогранность. Знаки-копии барокко сложны, представляют собой игру смыслов, масок, зеркал, в то время как знаки-«подделки», продуцируемые промышленной революцией, грубы, скучны, однообразны, функциональны и эффективны. Знаки-копии так называемой технической эры характеризуются серийностью: истинный смысл их существования заключается в самом акте воспроизводимости (знаки начинают опираться уже не на «природную реальность», а только на закон обмена и поступают в распоряжение рыночного закона стоимости). Серийное производство копий приводит к появлению собственно симулякров, отличительным свойством которых является моделирование, конструирование реальности; теперь знак, не имеющий связи с реальностью, ее создает: «Как только мертвый труд берет верх над живым, то есть с завершением первоначального накопления, серийное производство уступает первенство порождающим моделям.

<...> Все формы меняются с того момента, когда их уже не механически воспроизводят, а изначально задумывают исходя из их воспроизводимости. <...> В конечном счете, основу всего составляет не серийная воспроизводимость, а модуляция — не рыночный, а структурный закон ценности».

Производимая реальность соответствует симулякру, модели; точность соответствия симулякру чрезвычайно важна и функционирует на уровне «вопрос—ответ»: действие по образцу, по заданной модели-симулякру фактически исключает принцип саморазвития в соответствии с внутренней целью. Связь культуры с «биологической» матрицей бесконечно отстранена, вследствие чего пространство предстает не линейным, а клеточным: оно бесконечно воспроизводит одни и те же сигналы. Итогом развития социокультурного пространства является победа симулякра над историей.

Итак, новизна концепции Бодрийера в понимании постсовременной культуры (культуры постмодерна) состоит в критике ее массовидных проявлений, которые образуют симуляцию природы, истории, секса и, наконец, реальности. Масса теряет собственную референциальность; не имея адресата, она отсылает сама к себе. Однако онтологически не представляющая собой социальную реальность, не связанная с ней, масса существует только в коннотации массового потребления знаков-симулякров. Величайшей порождающей моделью реальности становятся средства массовой коммуникации, прежде всего телевидение и кино. Ситуация, спроецированная кино, превращается в реалию (фильм «Китайский синдром» и затем катастрофа на о. Харрисбург). Очевидно, что бодрийеровский критицизм является своеобразным призывом к радикальному пересмотру парадигмы общества потребления, постсовременности.

«ROE V. WADE»: РЕШЕНИЕ ВЕРХОВНОГО СУДА США И ПОЛЯРИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ

Чикалова И. Р., Белорусский государственный университет

Завоевание репродуктивных прав для второй волны женского движения в Соединенных Штатах имеет такое же значение, как получение политических прав для участниц его первой волны. Процедуры по прерыванию беременности, начиная с середины XIX в. поставленные вне закона большинством штатов, стали легальными благодаря историческому решению Верховного Суда 1973 г. по делу «Роу против Уэйда». Право женщин самостоятельно контролировать свое тело было признано, поэтому борьба за его сохранение стала следующим шагом в женском освободительном движении, ибо сразу же евангелические консервативные группы развернули наступление за отмену решения Верховного Суда. Причем языковые средства сами стали силой, способной оказывать влияние на политическую мысль и предпочтения избирателей. Две стороны дебатов редко пользуются несущим на себе негативную нагрузку термином «аборт» и определяют себя как привер-

женцев позиции *«pro-life»* (за жизнь) или *«pro-choice»* (за выбор): как невозможно покушаться на «жизнь», так и проблематично не поддерживать в демократическом обществе право на персональный «выбор».

Ареной дебатов и практических действий стало все медийное политическое пространство: средства массовой информации, трибуны партийных съездов, стены Конгресса и законодательных ассамблей штатов, процесс назначения судей Верховного Суда в зависимости от их позиции в отношении аборта. Дискуссии относительно репродуктивных прав уже после принятия Верховным Судом решения по делу *«Роу против Уэйда»* развернулись непосредственно на очередных съездах обеих партий, состоявшихся в 1976 г. С одной стороны, на съезде республиканцев под названием сторонников *«pro-life»* принятая платформа критиковала решение Верховного Суда и объявляла о поддержке усилий по «введению в действие конституционной поправки по восстановлению защиты права на жизнь нерожденных детей». С другой стороны, хотя партийный номинант на пост президента от демократов Дж. Картер выступал против федерального финансирования аборт, он, как и его соперник-республиканец Дж. Форд, был против внесения поправки в Конституцию страны, отменяющей решение по делу *«Роу против Уэйда»*. В результате первая после разрешения аборт, платформа демократов заявляла, что «нежелательно предпринимать попытки изменить Конституцию и отменять решение Верховного Суда в этой области». Таким образом, уже на съездах 1976 г. были заявлены противоположные позиции по вопросу репродуктивных прав женщин: у демократов победу одержали сторонники позиции *«pro-choice»*, у республиканцев — *«pro-life»*.

Кульминацией тенденций, развивавшихся на протяжении предшествующих лет, стали события 1992 г. В этом году Верховный Суд еще раз подтвердил свое решение 1973 г. о том, что американская женщина имеет право на прерывание беременности, выполненное под наблюдением специалиста, но одновременно несколько ослабил законодательную защиту права на аборт, предоставив штатам право вводить свои ограничения на сроки и обстоятельства проведения аборта при условии, что это не создаст непреодолимые препятствия для женщин, желающих прервать беременность. Съезды демократов и республиканцев 1992 г. подтвердили, что обе партии полностью поляризовались в своих реакциях по поводу гендерных ролей, репродукции, заботы о детях, структуры семьи, сексуальной ориентации, пересечения работы с семейными обязанностями; позиция каждой из них институализировалась по этим пунктам и более не ставилась под сомнение. Съезд демократов открылся специальной программой, приветствовавшей шестерых демократок, выдвинутых в Сенат. Среди трех основных докладчиков была женщина — бывший член Конгресса от Техаса Барбара Джордан. Председательствовала на съезде губернатор Техаса Энн Ричардс. На съезде каждый выступавший стоял на позиции *«pro-choice»* и встречался бурей аплодисментов. Платформа демократов объявляла репродуктивную свободу в качестве «фундаментальной конституционной свободы», провозглашала, что «каждый американец, а не правительство, мо-

жет брать на себя ответственность за принятие наиболее трудного и исключительно персонального решения относительно репродукции». Платформа выдвигала проблемы сексуального домогательства, борьбы с домашним насилием, дискриминации сексуальных и иных меньшинств, ведущих нетрадиционный образ жизни; развращения наступления на женские онкологические заболевания. Внутри республиканской партии ультраконсервативная группа Новые Христианские правые обладала такой же гегемонией в определении социальных вопросов, как и либеральные группы избирателей внутри демократической. Платформа республиканцев и выступления на съезде демонстрировали, что и программа, и политика партии нацелены на традиционную, состоящую из двух родителей, семью, в которой муж является добытчиком, а жена — заботливой хозяйкой. Глава «Права женщин» вообще отсутствовала. В дальнейшем партия сделала окончательную установку на традиционные семейные ценности. Среди них — неработающая мать-домохозяйка, взаимная верность супругов, рождение детей только в зарегистрированном браке, недопустимость абортов, однополых браков и т. д. Республиканцы увеличивали бюджетное финансирование «программ воздержания от секса» для целевой возрастной группы от 12 до 29 лет.

Таким образом, конечный смысл партийного видения положения женщин в американском обществе может уложиться в короткую формулу: у республиканцев — «семейные ценности», у демократов — «все персональное является политическим». Демократы поддержали феминисток, выдвинувших требование репродуктивных прав, и через различные ветви власти добивались их осуществления. Республиканцы отвергли саму идею репродуктивных свобод, противопоставив ей специальные программы поддержки семьи и усыновления. По отношению к женским требованиям партии стали представлять две различные и конфликтующие версии того, как рядовому американцу вести себя в повседневной жизни. Проблема аборта уже более не рассматривается в качестве исключительно женского требования. Она окончательно вошла в общественную повестку, превратилась в острую политическую тему, по отношению к которой дебаты не прекращаются, и в связи с позицией по отношению к которой можно потерять или приобрести часть электората на выборах разных уровней. Последние, 2008 г., президентские выборы в этом смысле не стали исключением.

МІФАЛАГІЧНЫЯ ПРАСТОРА І ЧАС У РАМАНЕ ВОЛЬГІ ТАКАРЧУК «ПРАВЕК І ІНШЫЯ ЧАСЫ»

Шода М. Ю., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Раман «Правек і іншыя часы» польскай пісьменніцы Вольгі Такарчук — гэта прыклад міфалагізацыі ў сучаснай польскай літаратуры, аповед пра мікракосм і пра знішчальную моц гісторыі, якая ўмешваецца ў жыцці

людзей, што насыляюць гэты мікракосм, прыпавесць пра барацьбу *sacrum* і *profanum*, пра жыццё і смерць. Правек — гэта маленькая польская вёска, і раман складзены з жыцццясаў яе жыхароў. Ненавязліва, з маленькіх навэлаў нараджаецца вобраз драматычнай польскай гісторыі XX ст. Раман падзяляецца не на раздзелы, а на «часы»: час Міхала, час Генавефы, час Злога чалавека, час дома, час лялькі, і г. д. Такім чынам аўтарка адразу адсылае чытача да трэцяга раздэла «Эклезіяста»: «Усё мае свой час, і час кожнае рэчы — пад небам».

Дзеянне рамана абмяжоўваецца канкрэтным месцам — вёска Правек і яе ваколіцы. Прыдуманы Такарчук Правек — перыферыя цывілізаванага свету — знаходзіцца недзе каля Кельцаў, невялікага польскага гарадка на рэальнай геаграфічнай карце. Такім чынам, ён нібы займае пэўнае месца ў рэальнай прасторы, але адначасова і мае ўсе рысы прасторы міфалагічнай. Міфалагічная пабудова свету заўсёды пачынаецца ад устанаўлення сакральнага цэнтру, прастора вакол якога арганізуецца ў значэннае цэлае. У касмаграфіі Такарчук якраз Правек выступае ў якасці такога сакральнага, сярэдзінага свету. З яго ўсё сыходзіць і ў яго ўсё вяртаецца. З ім суадносіцца кожны пункт прасторы. «Правек — гэта месца, якое знаходзіцца ў цэнтры сусвету», — з гэтага сказу пачынаецца раман.

Невялікая вёска робіцца аналагам біблейскага Эдэму, у цэнтры якога Бог насыпаў горку (мясцовы *axis mundi* мае фармат, адпаведны месцу, цэнтрам якога з'яўляецца) і загадаў чатыром арханёлам ахоўваць ягонныя межы ад замераў хаосу. Хаос увасоблены не ў хтанічных пачварах, а пачварных жарсцях: празе ўладарыць і быць падуладным, пыхліваць, неспакой падарожжа і г. д. Праз Правек цякуць дзве рэчкі: Чорная (загадкавая і змрочная) і Белка (светлая, плыткая і вясёлая) — увасабленне двух першапачаткаў быцця — Інь і Ян. Калі яны зліваюцца, утвараецца Рака — магутная, спакойная і здзейсненая.

Гэта гарызантальная мадэль свету, адпаведная ўсім міфалагічным канонам, апісваецца ўжо ў першай частцы, якая носіць назву «Час Правека». Апавед пра міфалагічныя пачаткі аўтарка падносіць у форме, якая адсылае да біблейскага стылю (паўторы і сіметрыя складаных элементаў, паралелізмы, анафары, урачыстая прастасць мовы). Але ў гэтым Такарчук можна знайсці як матывы, непасрэдна перанятыя з біблейскіх тэкстаў, так і сутнасцю іх трансфармацыю. Напрыклад, эпізод з горкай: «У цэнтры Правеку Бог насыпаў гару, на якую кожны год злітаюцца хмары хрушчоў. Таму людзі назвалі гэтае ўзвышша Хрушчовай Горкай. Бо справа Бога — ствараць, а справа людзей — называць». Што тычыцца біблейскіх алюзіяў романа, польскія крытыкі лічаць за лепшае казаць пра гэтак званы «перавернуты топас», бо Такарчук прапаноўвае свой погляд на матывы стварэння і наступныя ўзаемаадносіны Бога і чалавека, сваю інтэрпрэтацыю выгнання з Раю і іншых складнікаў біблейскае веды.

Правек, знаходзячыся ў сярэдзіне сусвету, створанага Вольгай Такарчук, арганізоўвае не толькі прастору, але і час. Нават проста сыходзячы з назвы твору і падзелу яго на часткі, можна зрабіць выснову, што менавіта час — галоўны герой раману. У апісанні часу Правека назіраецца той жа

парадокс, што і ў апісанні прасторы. Гэта рэальны час, то бок упісаны ў лінейную шкалу часу гістарычнага — падзеі адбываюцца ў 1914-м г. і сканчаюцца ў канцы XX ст. У рамане знаходзіцца месца ўсім значным гістарычным падзеям польскай гісторыі — I і II сусветных войны, Халакост, калектывізацыя і сацыялізм. Адначасова час у рамане мае ўсе рысы міфалагічнага: ён сакральны, цыклічны і парадыгматычны. Гэта час першаўчынкаў і першапрадметаў. Рытм тутэйшага жыцця задаецца зменаў паравінаў года, дня і ночы, Сонца і Месяца, з'яўленнем першай лістоты і лістападам, гульні, у рэшце рэшт. Гэта Час, які складаецца з маленькіх узаемапрапанікальных, падобна сусветам Брахмы з індыйскай міфалогіі, часоў жыхароў Пракэва, а таксама часоў паўказачных і паўміфічных істотаў, што насыляюць наваколле і нават рэчаў, якія граюць у рамане ролю не менш важную, чым людзі.

Варта адзначыць, што амаль уся польская літаратура апошніх двух дзесяцігоддзяў так ці інакш выяўляе сваю цікаўнасць да свету рэчаў. Прадмет часта мае большую выразнасць і індывідуальнасць, чым ягонь ўладар, і робіцца цэнтрам апаведу. Рэч апавядае пра чалавека, часткай існавання і свядомасці якога яна з'яўляецца. Так, напрыклад, у рамане Такарчук з'яўляецца «Час кававага млынка», які, падобна млыну Гроці з скандынаўскіх міфаў, мае магічную ўладу над светам.

Героі рамана, хоць і з'яўляюцца звычайнымі людзьмі і апісваюцца як звычайныя людзі, таксама займаюць адпаведныя месцы ў агульнай міфалагічнай карціне свету. Кожнаму з персанажаў можна знайсці міфалагічны ці літаратурны адпаведнік. Так, напрыклад, раман, як і належыць эпічнаму апаведу, пачынаецца з таго, што герой адпраўляецца на вайну. Міхал Нябескі, якога пры няведанні фабульнай структуры на першых старонках можна палічыць галоўным героем, выступае як увасабленне вечнага вандроўніка Адысея, які пакідае Ітаку і пасля доўгіх вандраванняў вяртаецца на радзіму. Ягоная жонка Генавефа спалучае вобразы Пенелопы, што вечна чакае мужа, клапоцячыся пра ягоную гаспадарку, і сваёй цэзкі, каралевы Гвіневеры, чыё сэрца разрывалася між любоўю да мужа, караля Артура, і ягонага рыцара Лансэлота. Вулічная дзеўка па мянушцы Калоска, сталючы, набірае рысаў захавальніцы Пракэва і ягоных таямніцаў, увасабляючы такім чынам вобраз трыадзінай багіні-маці з розных еўрапейскіх і ўсходніх міфалогіяў (напрыклад, шумерская Інанна альбо грэцкая трыяда Артэміда—Гера—Геката). Калоска нараджае дзіця ад куста дзяткі. Але тут спрацоўвае не хрысціянскі матыў беззаганнага зачатця, а міфалагічны архетып чароўнага зачатця і нараджэння. І пасля, калі яе дачка захоча выйсці замуж за ненавіснага ёй чалавека, Калоска канчаткова ўпадобіцца багіне плоднасці і, як грэцкая Дэметра, паставіць умову, каб дачка лета праводзіла з ёй і толькі на зімовыя месяцы вярталася да мужа.

У рамане адбываецца сутыкненне паганскага пакланення сілам прыроды з хрысціянскім бачаннем свету. Увасабленнем суму сучаснага чалавека па сакральным ёсць абраз Маці Божай Яшкотлеўскай і вобразы анёлаў, што вартуюць межы, за якімі падпільноўваюць жарсці і спакусы. Але ўмяшальніцтва звышнатуральных сілаў абумоўленае воляй чалавека, у той

час як сілы прыроды застаюцца неўтаймавальнымі. Напрыклад, Маці Божая даруе ўсім, хто да яе звяртаецца, моц для лекавання цела і душы, але толькі ад іх саміх залежыць, ці захочуць яны скарыстацца гэтай моцай. Правек не з'яўляецца, насуперак першаму ўражанню, рэмінісцэнцыяй біблейскага раю. Тут, як і паўсюль, доляю чалавека ёсць хваробы і смерць, каханне і цёмная жарсць, узлёты і падзенні.

Сярод усіх літаратурных аналогій на самай паверхні ляжыць параўнанне Правека з Маконда. Але, у адрозненне ад Маркеса, Вольга Такарчук не захоўвае да канца свайго аповеду магічна-міфалагічны тон, з якога пачынаўся раман. Бліжэй да фіналу адбываецца канчатковае замяшчэнне сакральнага прафанным. Адбываецца своеасаблівы выхад за межы міфалагічнага часу і прасторы. Падобна таму, як у грэцкай міфалогіі, згодна з Гесіодам, цыкл, што пачынаецца Залатым векам, сканчаецца Жалезным, які ёсць адначасова пункт сутыкнення і пераход міфалагічнага часу ў рэальны гістарычны. Героі альбо паміраюць, канчаткова робячыся часткай Правеку, часткай міфу, альбо пакідаюць свой Эдэм без спадзяванняў на вяртанне туды.

Научное издание

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

Материалы III Международной научной конференции,
посвященной 88-летию образования
Белорусского государственного университета
Минск, 30 октября 2009 г.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *М. Ф. Арсентьева*

Подписано в печать 07.12.2009. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура Петербург. Усл. печ. л. 17,55. Уч.-изд. л. 18,07.
Тираж 100 экз. Заказ 104.

Издательство «Тесей» ООО. Лицензия ЛИ № 02330/0494359 от 01.04.2009.
220002, Минск, ул. В. Хоружей, 31а, комн. 510, тел. 237-72-08, 284-88-63,
e-mail: tesey@belsonet.net, tesey@altolan.com.

Отпечатано на цифровом оборудовании ООО «Тесей».